



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
CURSO DE DOUTORADO EM REDE EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

MARCOS IRONDES COELHO DE OLIVEIRA

**A ESCOLA PÚBLICA DO BEM VIVER PARA JOVENS
TOCANTINENSES, MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA
AMAZÔNIA TOCANTINA**

**Palmas/TO
2024**

MARCOS IRONDES COELHO DE OLIVEIRA

**A ESCOLA PÚBLICA DO BEM VIVER PARA JOVENS TOCANTINENSES,
MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação na Amazônia.

Linha de Pesquisa 1: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia.

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- O43e Oliveira, Marcos Irondes Coelho de.
A escola pública do bem viver para jovens tocaninenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina. / Marcos Irondes Coelho de Oliveira. – Palmas, TO, 2024.
105 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2024.
Orientador: José Damião Trindade Rocha
1. Escola pública. 2. Jovens. 3. Amazônia Tocantina. 4. Bem viver. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCOS IRONDES COELHO DE OLIVEIRA

**A ESCOLA PÚBLICA DO BEM VIVER PARA JOVENS TOCANTINENSES,
MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação na Amazônia.

Data de aprovação: 14/11/2024

Banca Examinadora

Dr. José Damião Trindade Rocha – PGEDA/UFT

[Orientador/Presidente da Banca]

Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo - PPGE/UEPA

[Membro Externa]

Dr. Nonato Assis de Miranda - PPGE/USCS

[Membro Externo]

Dr. Francisco Thiago Silva - PPGEMP/UNB

[Membro Externo]

Dr. Ruhena Kelber Abrão Ferreira – PGEDA/UFT

[Membro Interno]

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes - PPGE/UDESC

[Membro Externa - Suplente]

Dra. Jocyléia Santana dos Santos - PGEDA/UFT

[Membro Interna - Suplente]

Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha – PGEDA/UFPA

[Membro Interno – Suplente]

*À Alice e Olga, pelos ensinamentos, pelo amor
e pela força.*

*“A vida é fruição, é uma dança, só que é uma
dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma
coreografia ridícula e utilitária”.*

RESUMO

OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. A escola pública do bem viver para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2024.

A pesquisa está territorializada na região Norte do Brasil, na Amazônia brasileira. Para nós, da/na Amazônia Tocantina, a educação de jovens é uma questão importante que neste doutoramento, tensiona os problemas educacionais regionais; pois se estivermos na parte ocidental amazônica, formada pelos estados de Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, a Amazônia tem uma representação cultural; caso estivermos na parte oriental como no Tocantins, no Pará e no Amapá, parte do Mato Grosso e do Maranhão, há outras dimensões de Amazônia. Esta pesquisa busca articular educação escolar ao pensamento amazônico ao tratar do tema escola pública contemporânea na Região Tocantina. Nesse sentido, dialogamos sobre escola pública, principalmente, com os brasileiros: Gilberto Luiz Alves (2005; 2006) e Ildeu Moreira Coelho (2012); acerca de jovens com o francês Gilles Lipovetsky (2016), o italiano Massimo Canevacci (2005) e o brasileiro Juarez Dayrell (2007; 2016). Nossa problemática perpassa pelo sentido da “boa escola” para os jovens das escolas públicas da/na Região Amazônica Tocantina. A partir da pesquisa de Tese com os jovens, construímos as “noções subsunçoras” para a elaboração desta Tese: a escola pública do “Bem Viver” para jovens. Trata-se de uma Tese que se quer vincular à perspectiva de pesquisa da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação de base fenomenológica, com método de análise de “conteúdo fixadores de experiências” (Macedo, 2004; 2010); (Rocha, 2022), com aportes de “grupos de discussão” (Weller, 2006) com 17 jovens, para apreender o “sentido de escola” na análise hermenêutica interpretacionista intercriticamente implicada. Nossa imersão possibilitou ouvir jovens das escolas públicas da/na Região Amazônica Tocantina, localizadas nas cidades de Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA, para responderem à questão norteadora da pesquisa de Tese: “o que é a escola, para você?”. A partir da análise dos etnotextos, identificamos as similitudes, criamos a nuvem de palavras, as unidades de significados para a construção das 3 noções subsunçoras da Tese (1. Escola lugar de ser/estar jovem; 2. Escola formação para/com/de jovens; 3. Escola inter-relação de jovens. A Tese reflete a “boa escola” como aquela em que jovens possuem oportunidade de apreender e acessar conhecimentos de qualidade referenciados culturalmente. Uma boa escola como ambiência de aprendizado, conhecimento e relação com o mundo. Uma escola formativa e de preparação para a vida, na qual os jovens interagem, dialogam, se encontram e constroem amizades. Na conclusão da Tese, em sua virada cultural, abrimos-a para a cosmovisão do bem viver (Krenak, 2020a; 2020b), uma escola pública do bem viver. A escola pública do bem viver para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina.

Palavras-chave: Escola pública; Jovens; Amazônia Tocantina.

RESUMEN

La investigación está territorializada en la región Norte de Brasil, en la Amazonia brasileña. Para nosotros, desde/en la Amazonía Tocantina, la educación de los jóvenes es un tema importante que, en este doctorado, enfatiza los problemas educativos regionales; porque si estamos en la parte occidental de la Amazonia, formada por los estados de Amazonas, Acre, Rondônia y Roraima, la Amazonía tiene una representación cultural; Si estamos en la parte oriental, como Tocantins, Pará y Amapá, parte de Mato Grosso y Maranhão, hay otras dimensiones de la Amazonía. Esta investigación busca articular la educación escolar con el pensamiento amazónico al abordar el tema de las escuelas públicas contemporáneas en la Región de Tocantina. En este sentido, discutimos sobre escuelas públicas, principalmente con brasileños: Gilberto Luiz Alves (2005; 2006) e Ildeu Moreira Coelho (2012); sobre jóvenes con el francés Gilles Lipovetsky (2016), el italiano Massimo Canevacci (2005) y el brasileño Juarez Dayrell (2007; 2016). Nuestro problema permea el significado de una “buena escuela” para los jóvenes en las escuelas públicas de la Región Amazónica de Tocantina. A partir de la investigación de Tesis con jóvenes, construimos las “nociones subyacentes” para la elaboración de esta Tesis: la escuela pública para jóvenes “Bem Viver”. Se trata de una tesis que pretende vincularse a la perspectiva investigativa de etnoinvestigación-acción y etnoinvestigación-formación sobre bases fenomenológicas, con un método de análisis de “contenidos fijadores de experiencia” (Macedo, 2004; 2010); (Rocha, 2022), con aportes de “grupos de discusión” (Weller, 2006) con 17 jóvenes, para captar el “sentido de escuela” en el análisis interpretacionista hermenéutico intercríticamente involucrado. Nuestra inmersión permitió escuchar a jóvenes de escuelas públicas de la Región Amazónica Tocantina, ubicadas en las ciudades de Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA y Marabá/PA, para responder a la pregunta orientadora de la investigación de Tesis: “¿qué es la escuela?” , ¿para ti? ?”. A partir del análisis de los etnotextos, identificamos las similitudes, creamos la nube de palabras, las unidades de significado para la construcción de las 3 nociones subyacentes de la Tesis (1. Lugar escolar del ser/ser joven; 2. Formación escolar para/con /de los jóvenes; 3. Interrelación escolar de los jóvenes. La Tesis refleja la “buena escuela” como aquella en la que los jóvenes tienen la oportunidad de aprender y acceder a conocimientos de calidad y referenciados culturalmente. en el que los jóvenes interactúan, dialogan, se encuentran y construyen amistades. Al concluir la Tesis, en su giro cultural, la abrimos a la cosmovisión del buen vivir (Krenak, 2020a; 2020b), una escuela pública para el buen vivir. La escuela pública para el buen vivir para jóvenes de Tocantins, Maranhão y Pará, de/en la Amazonia tocantina.

Palabras clave: Escuela pública; Jóvenes; Tocantina Amazonas.

ABSTRACT

The research is territorialized in the Northern region of Brazil, in the Brazilian Amazon. For us, from/in the Tocantina Amazon, the education of young people is an important issue that in this doctorate, stresses regional educational problems; because if we are in the western part of the Amazon, formed by the states of Amazonas, Acre, Rondônia and Roraima, the Amazon has a cultural representation; If we are in the eastern part, such as Tocantins, Pará and Amapá, part of Mato Grosso and Maranhão, there are other dimensions of the Amazon. This research seeks to articulate school education with Amazonian thinking when dealing with the topic of contemporary public schools in the Tocantina Region. In this sense, we discussed public schools, mainly with Brazilians: Gilberto Luiz Alves (2005; 2006) and Ildeu Moreira Coelho (2012); about young people with the Frenchman Gilles Lipovetsky (2016), the Italian Massimo Canevacci (2005) and the Brazilian Juarez Dayrell (2007; 2016). Our problem permeates the meaning of a “good school” for young people in public schools in/in the Tocantina Amazon Region. From the Thesis research with young people, we constructed the “underlying notions” for the elaboration of this Thesis: the “Bem Viver” public school for young people. This is a thesis that aims to be linked to the research perspective of ethno-research-action and ethno-research-training on a phenomenological basis, with a method of analysis of “experience-fixing content” (Macedo, 2004; 2010); (Rocha, 2022), with contributions from “discussion groups” (Weller, 2006) with 17 young people, to grasp the “sense of school” in the intercritically involved hermeneutic interpretationist analysis. Our immersion made it possible to listen to young people from public schools in the Tocantina Amazon Region, located in the cities of Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA and Marabá/PA, to answer the guiding question of the Thesis research: “what is school, for you? ”. From the analysis of the ethnotexts, we identified the similarities, created the word cloud, the units of meaning for the construction of the 3 underlying notions of the Thesis (1. School place of being/being young; 2. School training for/with/of young people; 3. School interrelationship of young people. The Thesis reflects the “good school” as one in which young people have the opportunity to learn and access quality knowledge that is culturally referenced. . A training and preparation school for life, in which young people interact, dialogue, meet and build friendships. At the conclusion of the Thesis, in its cultural turn, we open it to the worldview of good living (Krenak, 2020a; 2020b).), a public school for good living. The public school for good living for young people from Tocantins, Maranhão and Pará, from/in the Tocantina Amazon.

Keywords: Public school; Young people; Tocantina Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem	1 -	Formandos da 8ª série, do ano de 1977, do Colégio Dom Orione..	14
Imagem	2 -	Campus universitário da UNITINS em Tocantinópolis/TO e 1ª turma de formandos em Pedagogia.....	15
Imagem	3 -	Formandos de Pedagogia, do ano de 2001, da UNITINS.....	16
Imagem	4 -	Recebimento do título de Pedagogo, em 2001 na UNITINS e de mestre em educação, em 2018 na UFT.....	17
Imagem	5 -	Nuvem de palavras elaborada a partir dos etnotextos.....	76
Quadro	1 -	Unidades dos significados.....	78
Quadro	2 -	Noções subsunçoras.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CENOG	Casa do Estudante do Norte Goiano
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
CPT	Comissão Pastoral da Terra
GO	Goiás
GEPCE/minorias	Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazonidas
LGBT	Lésbicas Gays Bissexuais Trans.
MA	Maranhão
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PA	Pará
PGEDA	Programa de Doutorado em Educação na Amazônia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNTITINS	Universidade Estadual do Tocantins
TO	Tocantins

SUMÁRIO

1 MEMORIAL	17
2 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DO CONTEXTO PESQUISADO	25
2.1 Sobre jovens/juventudes como sujeitos sociais contemporâneos da pesquisa em Juarez Dayrell, Massimo Canevecci e Gilles Lypovsky	32
2.2 Da escola caricatural midiática à “escola do futuro”	35
3 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA NA AMAZÔNIA TOCANTINA	39
3.1 A escola e seu sentido	39
3.2 O sentido cultural e formativo da escola em Ildeu Moreira Coêlho.....	40
3.3 A escola pública contemporânea em Gilberto Luiz Alves	43
3.4 Defesa e convivencialidade da escola latino amazônica: politização, pedagogização, Popularização em Jan Masscheleleijn e Maarten Simons	50
4 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA IMPLICADA	55
4.1 Uma pesquisa de inspiração fenomenológica em educação.....	56
4.1.1 A Fenomenologia	58
4.1.2 A etnometodologia e etnopesquisa crítica implicada em Alain Coulon, Harold Garfinkel, Roberto Sidnei Macedo.....	61
4.1.3 A Etnopesquisa crítica implicada	63
4.1.4 A construção do método fenomenológico de pesquisa	66
4.1.5 Enotextos como fixadores de experiência	67
4.1.6 Análise de etnotextos por meio da estatística textual clássica	71
5. A PESQUISA COM JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA.....	74
5.1 Grupos de discussão na pesquisa com jovens	74
5.2 Construção dos dados de pesquisa de Tese nos grupos de discussão com jovens de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO	75
5.3 A realização dos grupos de discussão	76
5.3.1 O primeiro grupo de discussão.....	77
5.3.2 O segundo encontro com grupos de discussão.....	79
5.3.3 O terceiro encontro com grupos de discussão	80
5.3.4 O quarto encontro com grupos de discussão	82
5.4 A análise dos etnotextos como fixadores de experiência	83
5.5 Análise das Noções Subsunçoras da Tese.....	86
6 A TESE: UMA ESCOLA PÚBLICA DO BEM VIVER PARA JOVENS TOCANTINENSES, MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA	90
6.1 Escola lugar de ser/estar jovem (noção subsunçora 1).....	93
6.2 Escola formação para/com/de jovens (noção subsunçora 2).....	95
6.3 Escola inter-relação de jovens (noção subsunçora 3).....	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	104

Seção 1:
Memorial

1 MEMORIAL

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre está capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

(Jacques Rancière – O mestre ignorante).

Apreendi, nas palavras de Paulo Freire (1991, p.58), que “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”). *Não nasci educador ou marcado para ser educador...* embora tenha nascido em uma família de professoras e professores e, desde bem pequeno, frequentava salas de aula em companhia de meus pais que eram professores leigos, à época no Ensino Primário e no Projeto Mobral, em um grupo escolar da zona rural da centenária cidade de Tocantinópolis, no então extremo Norte de Goiás, hoje Tocantins.

Nasci em Tocantinópolis, na microrregião do Bico do Papagaio que tem “terras férteis, águas abundantes e é rico em babaçuais” (Pinho, 2009, p. 19). Eu era um menino magrelo na década de 1980, quando os conflitos agrários na Região do Bico tornaram-se mais intensos e violentos, vitimando em 1986 o Padre Josimo Moraes Tavares, assassinado a mando de fazendeiros/grileiros, descontentes com sua atuação junto aos camponeses e pequenos agricultores, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Sentia-me profundamente tocado por esses acontecimentos. Hoje compreendo que tudo isso era um processo educativo. Entendo que Dona Raimunda Gomes da Silva, Doutora *Honoris Causa*, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), uma quebradeira de coco babaçu, como minha avó Alice, ensinou muito com sua atuação na defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras da região do Bico do Papagaio. Dona “Raimunda, a quebradeira” como ficou conhecida, viveu no povoado de Sete Barracas, no município de São Miguel do Tocantins/TO, até sua morte em 2018.

Sete Barracas está presente em *O movimento camponês no Bico o Papagaio: Sete Barracas em busca de um elo (1998)*, do professor Siney Ferraz. A pesquisa, nessa obra, ressalta que os ex-posseiros de Sete Barracas optaram pela propriedade comum e pela

administração coletiva da terra (Ferraz, 1998). Siney foi meu professor de Sociologia e Sociologia da Educação na Universidade, sendo que nas suas aulas, sempre de forma dialogada, foram fundantes para o meu itinerário formativo e auxiliariam na minha constituição enquanto professor.

A professora Maria José de Pinho, que desenvolveu pesquisas em Tocantinópolis e atualmente pertencente ao quadro docente deste Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da UFT, discutiu a grave situação vivida pela educação na Região do Bico do Papagaio, em seu livro *Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade*.

Tocantinópolis, minha cidade natal, tem sua história marcada pela escolarização. Tornou-se uma referência educacional com o antigo Ginásio Norte Goiano, posteriormente, denominado de Colégio Dom Orione, instituição confessional fundado em 1954, pertencente aos padres Orionitas da Congregação da Pequena Obra da Divina Providência de São Luís Orione, que formou muitos dos/as “filhos/as daquela terra”, inclusive professoras normalistas que atuaram na região do extremo Norte do Tocantins, chamada de Bico do Papagaio. Quando ingressei no Colégio Dom Orione, eram ofertados dois cursos técnicos em nível médio: Magistério e Contabilidade. Optei pelo segundo, tendo o concluído em 1996.

A imagem a seguir é de uma das turmas de formandos, à época, da 8ª série que, ainda hoje, se reúnem para se confraternizarem e relembrem as histórias dos tempos de colégio orionita.

Imagem 1: Formandos da 8ª série, do ano de 1977, do Colégio Dom Orione.



Fonte: Reprodução/TV Anhanguera.

A gente se faz educador... e penso que é assim mesmo! Comecei a me *fazer educador* nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com a alfabetização de adultos, na periferia de minha cidade. As CEBs eram um movimento alicerçado na Teologia da Libertação no contexto da América Latina, especialmente dentro do catolicismo na década de 1960, após o Concílio Vaticano II, a qual se tornou a práxis política de teólogos como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, e os jesuítas Juan Luis Segundo e Jon Sobrino, que popularizaram a frase "opção preferencial pelos pobres". E eu, ainda, nem conhecera a Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel.

Recordo-me de outra importante instituição educacional, o Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) de Tocantinópolis, que teve suas atividades iniciadas na década de 1970, com a finalidade de formar institucionalmente professoras leigas e professores leigos, que não possuíam formação profissional no Curso Normal ou Magistério, mas que eram docentes da rede estadual de ensino no interior do então Estado de Goiás. Nas imagens, abaixo, temos o prédio do CFPP que, a partir de 1992, passou a abrigar o Câmpus da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e a sua primeira turma de Pedagogia.

Imagem 2: Câmpus universitário da UNITINS em Tocantinópolis/TO e 1ª Turma de Formandos em Pedagogia



Fonte: Acervo de Francisca Rodrigues Lopes

Outros três centros de formação como o CFPP foram implantados nas cidades de Catalão/GO, Morrinhos/GO, Inhumas/GO, sob a gestão do professor José Carlos Libâneo, então Secretário de Estado da Educação de Goiás, como me revelou certa vez no trajeto que fizemos juntos até a UFT, onde ministrou uma palestra. Todas estas instituições mantiveram-

se como espaços de formação de professores, abrigando, posteriormente, câmpus universitários, como o da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), em Tocantinópolis, hoje pertencente a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e, o da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Catalão.

O Campus Universitário de Tocantinópolis tem a sua história entrelaçada à história de um antigo Centro de Formação de Professores Primários (CFPP), que fora criado na década de 1970, quando esta região, que forma o Estado do Tocantins, ainda pertencia ao Estado de Goiás. O CFPP foi criado com o objetivo de combater o grande índice de analfabetismo que sobressaía em todo o estado. Para reverter esse quadro, na educação, foram implantados Centros de formação, em pontos estratégicos, com a finalidade de formar e qualificar os professores para atuarem com mais eficiência em suas áreas de trabalho, diminuindo, assim, o índice de analfabetismo (Lopes; Silva, 2020, p. 110).

Foi no câmpus de Tocantinópolis que, em 1998, ingressei na 5ª turma do curso de Pedagogia, aos 19 anos de idade e, já professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado do Tocantins. Na sequência na imagem apresentada temos a turma de formandos de Pedagogia a qual fiz parte.

Imagem 3: Formandos de Pedagogia, do ano de 2001, da UNITINS



Fonte: Acervo do autor.

Meu pertencimento a cidade de Tocantinópolis e ao Tocantins, me oportunizaram conhecer valorosos professores com os quais aprendi sobre minha Região Tocantina, a partir de suas pesquisas, a exemplo da professora Jocyléia Santana (2007), outra docente do PGEDA/UFT, que realizou importantes pesquisas nos anos de 1994 a 1996 presentes na obra O sonho de uma geração: o movimento estudantil Goiás e Tocantins, ao trazer a trajetória da

Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), no período de 1959 a 1968, movimento que nasceu na cidade de Pedro Afonso/TO e movimentou outras cidades goianas com o lema Tudo pela Educação no Norte Goiano.

Minha caminhada formativa se deu com/nessas instituições da Educação Básica à Educação Superior, até então em Tocantinópolis e, formando-me em Pedagogia em 2001. Nesse interim, na UFT, realizei minha formação continuada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à nível de mestrado (PPGE/UFT) e, agora, neste doutoramento no PGEDA/UFT: “Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido (Larrosa, Kohan, 2015, s/p).

É com esse sentido que a gente se forma: “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa, Kohan, 2015, s/p). A imagem a seguir é composta de dois momentos. No primeiro, estou recebendo o grau de Licenciado em Pedagogia pelas mãos do Prof. Damião Rocha, que nesta cerimônia de Colação de Grau representava o Reitor da UNITINS. Já no segundo momento, a leitura da Ata de conclusão de Defesa de Mestrado em Educação perante a Banca de Avaliação em 2018, também pelas mãos do Prof. Damião Rocha, a qual, agora, também me acompanha em nível de doutoramento.

Imagem 4: Recebimento do título de Pedagogo, em 2001 na UNITINS e de Mestre em Educação, em 2018 na UFT.



Fonte: Acervo do autor.

Um Memorial formativo pode ser entendido como “texto e intertexto em que seu autor apresenta uma reflexão sobre suas experiências de trabalho e/ou estudo” (Rocha. 2012. p.25). Bem-dito isso, minhas memórias também são construções coletivas. Nessa minha trajetória de *tornar-me professor*, muitos professores marcaram-me, em especial, o prof. Damião Rocha, que tem sido meu educador em diversos níveis acadêmicos na Graduação, no Mestrado e no Doutorado. Em suas aulas tenho aprendido muito. Ele nos faz provoca(ções). Muitas vezes me senti no filme *Deus Não Está Morto (God's Not Dead)*, de 2014, em um debate de teístas e cientistas provocando nosso fideísmo. O que dizer quando ele se referia a Friedrich Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*; Albert Camus em *O mito de Sísifo*; Sigmund Freud em *História da Sexualidade*; Étienne de La Boétie em *Discurso Sobre a Servidão Voluntária*; Gustave Flaubert de *Madame Bovary*; Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Judith Butler, para nos fazer pensar a má/boa educação e a nós educadores/as. Aliás, com ele aprendi o duplo significado do hífen das palavras educador-educando: “o hífen que une as duas palavras não está aí por um simples gosto, um capricho do autor [...] Esse hífen é a expressão, a um tempo, do *conteúdo* e do *método* do nosso trabalho: Um duplo significado” (Costa, 1999, p. 9).

Essas questões marcam a memória da minha formação e da minha implicação com a educação pública, com a escola básica, com a formação, a qual neste processo fui conduzido por muitas mãos, mas tendo sempre recebido todos os diplomas pelas mãos do Prof. Damião Rocha, podendo eu até dizer que sou muito influenciado pela “perspectiva daminiana”, a exemplo da “perspectiva baumaniana”, que nos faz refletir o presente a partir da metáfora do fluido, volátil, impermanente.

Em *Pedagogia Profana* de Jorge Larrosa (2010, p.41), apreendemos os paradoxos da autoconsciência: “o homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco”. Nesse sentido, me sinto como aquele que conta conto: “A questão é que aqui estou contando um conto que li num livro que está atravessado por outros livros e que, por sua vez, atravessa outros livros, até chegar um dia a mim e, hoje, a vocês” (Larrosa, 2010, p. 30).

Chegamos a essa pesquisa de Tese, em uma escrita a quatro mãos, produção minha e de meu orientador; ele como líder e eu vice-líder do nosso Grupo de estudos e pesquisas de

currículos educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazônicas (Gepce/minorias), numa trajetória que iniciou na formação inicial da graduação ao doutoramento, implicados sempre por uma “pedagogia do compromisso”, na qual “A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos. [...] A prática educativa é bela, como é bela a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre” (Freire, 2008, p. 35).

Seção 2:

Aspectos introdutórios do contexto pesquisado

2 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DO CONTEXTO PESQUISADO

Existem várias “amazônias” dentro da Amazônia e seus sentidos vitais profundos que nos aproxima do vasto patrimônio cultural e educacional. A Amazônia Tocantina, se refere à zona de fronteira da microrregião chamada de Baixo Tocantins (formada pelos rios Mojú, Pará e Tocantins e sete municípios: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará) que se localiza entre Amazônia Central e Amazônia Oriental, no nordeste do Pará, por onde passa a linha divisória do Baixo Tocantins e a de Tucuruí, sendo também conhecida como a Bacia Tocantins-Araguaia.

Todavia, nós povos da Amazônia, somos umbilicalmente ligados aos nossos rios e igarapés. O Rio Tocantins, o segundo maior rio totalmente em território brasileiro, nasce no Planalto de Goiás, a cerca de 100 mil metros de altitude. Nascido no cerrado, banha o Estado que leva seu nome, assim como, também banha a Amazônia, com seus 2,6 mil quilômetros de extensão, desaguando do Distrito Federal para os estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Pará. Na chamada região do Bico do Papagaio, extremo-norte do Estado do Tocantins, forma-se o encontro das águas Tocantins e Araguaia e de lá, corre para a Ilha do Marajó.

A Região Tocantina é também considerada o berço das águas, portanto, o Cerrado passa a ser, também, o bioma das águas brasileiras, abrigando importantes nascentes, destacando-se a Tocantins-Araguaia e as bacias do São Francisco, Paraná e Paraguai.

Podemos entender as Amazônias como Amazônia Andina, como Pan-Amazônia, como Amazônia Legal, Amazônia Brasileira, etc. Essas ideias de Amazônias também são perpassadas pelo entendimento de continente americano e da própria representação social de América Latina, que não é um espaço geográfico ou apenas um continente, mas sim uma expressão usada para fazer referência aos países e (in)dependências da América que foram colonizados por países latinos, ou seja, Portugal, Espanha e França. Portanto, são países que tem como línguas oficiais o português, o espanhol e o francês.

Estamos construindo o contexto de nossa pesquisa para darmos visibilidade do nível de importância e complexidade dos problemas educacionais na Região Norte. Região esta composta por 7 estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, e considerada a maior em extensão territorial, concentrando, também, a maior biodiversidade do país com seus povos e sua floresta Amazônica. Destacando a colonização portuguesa, as ocupações humanas se concentravam nas faixas litorâneas, que após a ocupação pelos colonizadores passou a ser ocupada na foz do Rio Amazonas, dando origem

à cidade de Belém, capital do Estado do Pará. A imigração da Região Norte contribuiu para a sua diversidade cultural.

Para nós, nesta pesquisa, a Região Tocantina é constituída pelas populações às margens direita e esquerda do Rio Tocantins. Nossa pesquisa de campo e das águas se delimita, portanto, nessa região, especificamente com as escolas públicas tocantinenses, maranhenses e paraenses, das cidades de Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA, todas localizadas às margens do Rio Tocantins.

Para entender os problemas educacionais regionais no contexto amazônico, buscamos reconstruir, também, alguns aspectos das “ideias pedagógicas”, ou melhor dizendo da “História das Ideias Pedagógicas”, que não se limita a uma historiografia da Filosofia Antiga à Filosofia Contemporânea. Por isso, “por ser *radical*, essa reflexão é também *rigorosa* e atinge principalmente as *finalidades da educação*” Isto é, pensamos que o sentido da Teoria da Educação é fazer reflexão filosófica do “fenômeno educacional” (Gadotti, 2002, p. 15).

A partir deste pressuposto, buscamos refletir o pensamento filosófico em América Latina em duas perspectivas: a) primeiro, a reflexão acadêmica e de pesquisa que tem se fundamentado, no pensamento europeu dominante, na escolástica, no aristotelismo, mais adiante no cartesianismo, depois no positivismo e na fenomenologia; b) o pensamento latino-americano de emancipação, originário do cotidiano dos países ibero-americanos, demarcado pela chegada dos europeus, o choque de culturas, a colonização, conquistas, escravidão, resistência, aculturação e o colonialismo (Cabrera; Alves, 2013).

Quando quisemos tratar da Amazônia Tocantina, no contexto da educação ibero-americana, é na tentativa de nos aproximarmos e assumirmo-nos como amazônidas e latino-americanos e neste doutoramento, apreender o “pensamento latino-americano” como fundante dos problemas educacionais da região Norte do Brasil. O pensamento latino-americano é aquele que tem sua gênese na “circunstância latino-americana” (Cabrera; Alves, 2013).

Pensar desde filósofos latino-americanos da emancipação é um exercício que precisamos fazer na rede Educante de doutoramento em Educação na Amazônia. Isto implica dizer que são eles mesmos, incluindo a nós, também, os pensadores latino-americanos, emancipados de tutelas e orientações prefiguradas, que vêm construindo as ideias pedagógicas de latino-américa. Como nos diz Cabrera e Alves (2013), muitas das vezes esses autores latino- americanos, sem o critério do diploma acadêmico e, em função do nosso

colonialismo estrutural, deixamos de reconhecê-los. Um exemplo são os escritores, juristas, padres, artistas, sociólogos e antropólogos que mesmo com suas atuações efetivas, exercem pouca influência nos nossos estudos, como é o caso do “pensamento indígena” na universidade amazônica.

O pensamento latino-americano se constitui assim das “genuínas reações contra a hegemonia do pensamento europeu colonizador, além das reações internas a esse pensamento” (Cabrera; Alves, 2013, p. 8). Reações estas que acontecem quase um século depois das independências formais da América Latina na passagem do século XIX para o XX, a exemplo “do pensamento americanista (José Martí, de Cuba, José Enrique Rodó do Uruguai, José Carlos Mariátegui, do Perú), logo depois com o pensamento da emancipação (Leopoldo Zea, do México, Augusto Salazar Bondy, do Perú) e, posteriormente, na filosofia da libertação (Enrique Dussel, Juan Carlos Scannonne, Horacio Cerutti Gulberg)” (Cabrera; Alves, 2013, p. 9). Uma de nossas referências neste trabalho é a “Pedagógica” de Enrique Dussel. Há uma distinção da chamada “Pedagógica” desse autor em relação à Pedagogia. A filosofia dusseliana relaciona-se ao campo da filosofia que reflete a relação educador e educando. Portanto, a sua “Pedagógica”, para além da perspectiva educacional dos processos educativos e dos métodos didáticos de ensinar da Pedagogia, reflete a dinâmica política, cultural e ideológica da vida em sociedade: a relação entre cultura dominante e cultura popular, buscando compreender os processos históricos da alienação, libertação e emancipação europeias na América Latina, visto que a América Latina pode ser considerada alienada à totalidade europeia.

Ao buscarmos o pensamento latino-americano, no contexto do pensamento pedagógico do “Terceiro Mundo” como aquele pensamento originado da experiência educacional dos países colonizados, especialmente os da América Latina e os da África, queremos destacar que, no Brasil, “o pensamento da emancipação se dá principalmente por meio das Ciências Sociais pela Antropologia (Darcy Ribeiro, Eduardo Viveiros de Castro), a Sociologia (Gilberto Freyre), a História (Sérgio Buarque de Holanda), a Educação (Paulo Freire), a Teologia (Leonardo Boff) ou a Literatura (Oswald de Andrade), mais do que pela Filosofia” (Cabrera; Alves, 2013, p. 9).

A partir deste pressuposto não podemos esquecer que a África e a América Latina, em uma primeira análise, são compreendidas a partir da Europa, visto que foram colonizadas segundo os interesses econômicos, políticos e ideológicos: “os colonizadores combateram a

educação e a cultura nativas, impondo seus hábitos, costumes, religião, escravizando índios e negros” (Gadotti, 2002, p. 202).

Ao se tratar do sistema educacional latino-americano, os quatro aspectos mais importantes para Martí, naquela época, era que a educação deveria ser primeiro “leiga, não religiosa”; segundo “científica e técnica”; terceira “preparação para a vida” e; quarto “a educação deveria ter um conteúdo nacional” (Gadotti, 2002, p. 203).

Todavia, a partir das lutas pela independência da América Latina que destruíram o regime colonial e passaram a valorizar a cultura nativa e a educação popular, fizeram com que a pedagogia originária do “Terceiro Mundo” ganhasse destaque na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e na “Pedagogia da Libertação” de Enrique Dussel, apesar que apenas Cuba e Nicarágua foram os países que implementaram um processo revolucionário de educação.

Entender a educação nas diversas acepções de Amazônias, também, nos é desafiador. A obra e a paixão intelectual do manauara Samuel Isaac Benchimol pela Amazônia nos parece ser providencial, considerando seus 32 livros e 70 artigos sobre a região, tratando desde economia, passando por sociologia, antropologia, geografia, história à ecologia, da década de 1970 até 2002, com destaque para a obra *Amazônia: formação social e cultural*.

Essa formação social e cultural da Amazônia se desenvolveu ao longo de processo histórico secular no contexto de aspectos geográficos, históricos e econômicos.

O complexo cultural amazônico compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto, desenvolveram-se o homem e a sociedade, ao longo de um secular processo histórico e institucional.

O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia Equatorial e Tropical inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados, por via de adaptação, assimilação, competição e difusão, novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores e povoadores. Entre eles: portugueses, espanhóis, em particular, europeus, com algumas contribuições africanas, semíticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (Benchimol, 2009, p. 17).

Se tomarmos por base o movimento da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), para a comemoração do bicentenário de suas independências, veremos que as metas educativas para a geração dos bicentenários para a educação, ciência e cultura, visam o desenvolvimento integral e sustentável. Um movimento

que buscou estabelecer os objetivos que a educação ibero-americana deveria alcançar até 2021.

Esse foi um movimento iniciado em El Salvador, em 2008, pelos ministros de educação ibero-americanos, na ocasião dos 200 anos da vinda da Corte portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparavam para o bicentenário de sua independência e aprovaram a proposta Metas Educativas 2021: “a educação que queremos para a geração dos Bicentenários, comprometendo-nos a avançar na elaboração de seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais e iniciar um processo de reflexão para dotá-los de fundo estrutural e solidário” (OEI, 2008, p. 75).

Entretanto, há que se destacar a situação diversa e adversa dos países ibero-americanos, porém com o projeto de metas, visando os seguintes objetivos comuns. No documento estão postos esses objetivos, quais sejam: 1. Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; 2. Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos; 3. Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educacional; 4. Universalizar o ensino fundamental e médio, e melhorar sua qualidade; 5. Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática; 6. Aumentar a participação dos jovens no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário; 7. Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional; 8. Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida; 9. Fortalecer a profissão docente; ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica; 11. Investir mais e investir melhor (OEI, 2008).

O projeto *A educação que queremos para a geração dos Bicentenários* e suas metas educativas 2021, da OEI, nos inspira para a reflexão neste trabalho da perspectiva *Qué es una buena escuela?* A definição de uma boa escola depende do contexto sócio histórico e da concepção a qual nos filiamos. Na nossa pesquisa de Tese quisemos pensar uma “boa escola” como aquela em que “jovens” possuem oportunidade de apreenderem e acessarem conhecimentos de qualidade referenciados socialmente. Uma boa escola *lócus* de convivência. De acordo com o documento *Mejorar la Escuela ¿Qué es una buena escuela?* (OEI, s/d, p. 2) citando Gvirtz, Zacarias y Abregú (2011), uma escola é:

Una escuela en la que todos los niños tengan la misma oportunidad de aprender, de acceder a conocimientos de calidad y relevantes para sus vidas. Una escuela en donde todos puedan ingresar sin ser discriminados y de la cual puedan graduarse con los mismos saberes y de la misma manera que cualquier otro chico de su edad. Una escuela en la que todos puedan disfrutar de adquirir, transformar, producir y transmitir conocimiento. Todos soñamos con ese lugar en donde los niños puedan realizarse como niños y los maestros y miembros de los equipos directivos puedan hacerlo como los profesionales que son

Uma “boa escola” como ambiência livre de discriminados e discriminadores. Uma “boa escola” como “lugar” de acesso e permanência com êxito. Uma “boa escola” que melhora constantemente seu projeto curricular. Pensa-la como instituição aprendente.

En definitiva una “buena escuela” es una organización que aprende, que se caracteriza por:

- la capacidad de mirarse en el mediano plazo, la capacidad de aprender (de su experiencia, de sus errores, de otros),
- la capacidad de lograr una gestión participativa,
- la capacidad de evaluarse en forma permanente (OEI, s/d, p. 2).

Pesquisar uma boa escola aprendente é, antes de tudo, uma atitude científica diante da escola. Como diria Chauí (2009, p. 218), a atitude científica difere do senso comum, pois o conhecimento científico “*desconfia* da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade”. Neste sentido “o método fenomenológico” caracteriza-se por ser: significativo, pertinente, relevante, referente, provocante, suficiente, compreensivo, simbólico (Rezende, 1990). O método fenomenológico “é *discursivo* e não apenas definitivo das essências [...] é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (Rezende, 1990, p. 17).

Comumente quaisquer modalidades de produção de conhecimento na Universidade requerem um Projeto de Pesquisa. Na acepção da produção científica, todos os trabalhos são monográficos, pois estudam um assunto específico. Entendemos que os trabalhos de produção científica se distinguem pelo seu nível de aprofundamento, rigor e ineditismo, isto é, o TCC na graduação, a Dissertação no mestrado, a Tese no doutorado.

Independentemente do que se entende por Tese, no nosso trabalho partimos da concepção de que uma Tese resulta de uma pesquisa apresentada ou anunciada em um tema, ou em uma *premissa*¹ que se propõe à discussão e ao debate ao ser defendida, a partir das

¹ Na Filosofia o silogismo (*sylogismos* – significa conclusão ou inferência), é parte integrante da lógica aristotélica e está baseado na dedução. Logo, parte de afirmações verdadeiras para outra afirmação também verdadeira. Aristóteles

suas contestações. Para nós, Tese de doutoramento, na rede Educanorte, é o tipo mais representativo e consistente do trabalho científico monográfico. Nesse sentido, realizar uma pesquisa desse tipo e apresentá-la no formato de capítulos ou seções, ainda não é a Tese, mas; o que resulta da Pesquisa de Tese que nos oferece as condições da construção de “categorias de pesquisa” para a construção desta.

No Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), da rede Educanorte, há duas etapas de avaliação: o Exame de Qualificação e a Defesa de Tese. A hegemonia paulista dos anos 50 do século XX, e o “paradigma uspiano”, de certa forma, influenciaram o Exame de Qualificação para ser realizado na primeira metade do itinerário de doutoramento, antes mesmo da realização da Pesquisa de Tese, em diversos programas de pós-graduação Brasil a fora.

Todavia, em muitos outros programas, o Exame de Qualificação se dá depois da realização da pesquisa para qualificar, no geral, a Tese já concluída, e não somente o Projeto de Pesquisa de Tese, considerando que “qualificar” significa emitir opinião a respeito de; avaliar, apreciar.

Por se tratar de uma Tese amazônica, lembramos autorias que sempre contestaram o modelo colonizador, a exemplo de *As veias abertas da América Latina*, no qual Eduardo Galeano afirma no Prefácio da nova edição de 2018: “A história não quer se repetir – o amanhã não quer ser outro nome do hoje –, mas a obrigamos a se converter em destino fatal quando nos negamos a aprender as lições que ela, senhora de muita paciência, nos ensina dia após dia” (Galeano, 2018, p. 5).

Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café, o petróleo...

O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados, montanhas esburacadas, águas estagnadas, longas caravanas de infelizes condenados à morte precoce e palácios vazios onde deambulam os fantasmas.

Agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques da celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações. Dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas. E outra vez voltam as glórias efêmeras, que ao som de suas trombetas nos anunciam grandes desgraças (Galeano, 2018, p. 5).

Nossa implicação nesta Pesquisa de Tese busca aproximação nessa narrativas

(384 a.C.-322 a.C.) utilizou o método nos estudos da argumentação lógica. O silogismo aristotélico é composto pela primeira e a segunda proposições chamadas de premissas, e a última é a conclusão, ou seja, *Premissa Maior* (P1), que é declaratória; *Premissa Menor* (P2), que é indicativa e; *Conclusão* que possibilita deduzir a terceira proposição, da união das duas primeiras premissas (Domínio público).

contestadoras para chegarmos ao pensamento amazônico ao tratarmos do tema *Escola pública contemporânea na Região Tocantina*.

2.1 Sobre jovens/juventudes como sujeitos sociais contemporâneos da pesquisa em Juarez Dayrell, Massimo Canevecci e Gilles Lypovsky

Se consideramos as mudanças no campo das Ciências Humanas e Sociais, a partir da chamada “centralidade da cultura” ou a “virada cultural” que propiciaram a consolidação dos “campos não disciplinares”, podemos dizer que a partir da “cultura” os seres humanos passaram a fazer pesquisa e serem pesquisados como “seres interpretativos instituidores de sentido”. A partir desse pressuposto, os chamados Estudos Culturais, Pós-Coloniais, as Epistemologias Feministas, contribuíram na desconstrução das concepções até então vigentes sobre “jovens”. Dayrell (2007b), nos faz pensar em que medida a escola “faz” a juventude, ou seja, o quanto ela – a escola – privilegia a reflexão sobre as indecisões, hesitações, imprecisões, incertezas e indeterminações vivenciadas pelo jovem estudante, de nossas escolas, que não levam em conta sua “condição juvenil”. Assim como Dayrell (2007; 2016), optamos por trabalhar com a ideia de “condição juvenil”, uma vez que nossa pesquisa trabalha com *jovens* como sujeitos de pesquisa.

Existem vários estudos sobre juventude na área da educação no Brasil, inclusive abordando a juventude como *grupo geracional*, a exemplo do *Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades* (JEDS/UEPA) que produz conhecimento sobre a juventude paraense. Geralmente se fala de *jovens* como progressista ou conservadora, todavia, eles são potencialidades dependendo da oportunidade.

É basilar no grupo a concepção de que a juventude é um grupo geracional, formado por pessoas que têm uma existência histórica e material que as torna singular em sua biografia. Deste modo, o conceito de geração proposto por Karl Mannheim orienta entendimentos sobre a pluralidade de experiências e modos de ser que emergem em determinado tempo e lugar e as diferenças existentes entre aqueles que compartilham o mesmo tempo e lugar, mas não as mesmas experiências. Além disso, o conceito de geração auxilia na compreensão da herança cultural como um dado das relações entre jovens e não jovens e da produção de novos significados por jovens. Deste modo ilumina as aproximações com o campo, com os participantes das investigações no sentido de dirimir ideias preconcebidas sobre ser jovem. (Bassalo; Moraes; Silva, 2021, p. s/p).

Sobre condição juvenil na Amazônia, os jovens amazônicos vêm manejando também outros sentidos de ser/estar jovem em bairros periféricos e sentirem orgulho pelo local de

moradia. Na *pesquisa acerca das restrições vivenciadas por jovens estudantes das camadas populares de um bairro de Belém/PA* (Bassalo; Souza, 2020), as autoras abordam a condição juvenil de precariedade dos jovens estudantes das camadas populares, ao afirmarem que:

A posição social constrói juventudes diversas, pois a condição juvenil das classes populares é significativamente diversa da condição juvenil das classes que detêm um poder econômico maior. Os jovens das classes mais abastadas podem viver sua juventude tranquilamente, fazendo dela um prolongamento da sua infância, utilizando o seu tempo livre para estudar, fazer cursos, divertir-se, apreciar diferentes culturas, ir a museus, teatros, cinemas, entre outros espaços. Cenário diferente é o vivenciado pelos jovens das camadas populares que não têm a moratória social que corresponde a viver um período mais ou menos longo, com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades, em que a família os protege e a sociedade os compreende (Camacho, 2004 *apud* Bassalo; Sousa, 2020, p. 414). O tempo livre “dado” aos jovens mais abastados não tem a mesma representação para os jovens das camadas populares, pois a condição social e econômica que vivem suas famílias transforma-o em “frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza” (Camacho, 2004, p.332 *apud* Bassalo; Sousa, 2020, p. 414). Nesse sentido, a maioria dos jovens brasileiros, inseridos no mercado de trabalho, não vive a juventude caracterizada pela moratória social, pelo contrário, o trabalho é uma mediação para se viver a condição juvenil, mas o seu tempo livre, na maioria das vezes não é dedicado à qualificação, necessária para seu futuro profissional, pois não possuem capital para tal (Bassalo; Sousa, 2020, p. 414).

Tendo por base os pressupostos teóricos de Dayrell (2001) é que queremos tensionar: “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço?” Nesta premissa, pensamos *jovens* como sujeitos socioculturais.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra THOMPSON (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se toma espaço e tempo significativos (Dayrell, 2001, p. 140).

Para nós, a cultura é central e, portanto, não se nasce mulher, não se nasce homem, também, não se nasce jovem, mas constitui-se e produz como tal socialmente. Ser jovem são constructos culturais experienciais.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (Dayrell, 2001, p. 142).

Nesse sentido queremos questionar assim como Dayrell (2001, p. 145) se “A escola não poderia ser um espaço de ampliação de experiências?”. Revisitamos também a ideia de “culturas eXtremas”² apresentada por Canavacci (2005), que reivindica uma espontânea metodologia polifônica, “metodologia do gozo da diferença” que se contrapõe a todo rigor formal metodológico. As culturas juvenis incrustadas em realidades móveis, desordenadas, multifacetada, com fragmentos e fraturas, permeadas de significados líquidos, que se traduzem em *rave*, *piercing*, *techno*, tatuagem, *bodyscape*, *cut-up*, ciberespaço, *fanzine*, videoarte, ou não. Em Lypovesky (2016), teremos a análise da “sociedade hipermoderna” marcada pelo “Império do Efêmero”, “individualismo”, pela “A Era do Vazio”, a refletir sobre *jovens*. A “hipermodernidade” para ele é o contexto da nossa “presentividade” impulsionada pela globalização e internet (Rocha, 2009). Marcada pelo hedonismo e pelo prazer, se estabelece a partir da década de 70 do século passado, essa “nova sociedade” ou, ainda, essa “outra modernidade” têm na “velocidade” e na “instantaneidade” a vida social levada à “culturas eXtremas” (Canavacci, 2005), ao excesso: hipercapitalismo, hiperclasses, hipeindividualismo, hiperpotências, hiperterrorismo, fundamentando nossos estudos sobre *jovens* nas suas vivências entre o “excesso” e “moderação” ou não.

Essas questões trazidas aqui por nós são para refletirmos a contraditoriedade da escola pública: “a escola é e não é reprodução, a escola é e não é transformação” (Saviani, 2009), na acepção de que ela seria “redentora” ou “transformadora” da sociedade (Luckesi, 1994).

² A letra X em maiúscula na grafia da palavra eXtremas, tem um sentido importante para Canavacci. “Eu publiquei um livro antes em italiano, e posteriormente em português que se chama Culturas eXtremas, e decidi colocar um X bem grande, que representava um código particular, quase que um símbolo, para desenhar um cruzamento, uma expansão da cultura de um tipo de juventude que não era mais determinada simplesmente por uma questão geracional. Era uma juventude eXter-minada, como gosto de dizer, sempre com o X maiúsculo. Então eu gostei de brincar com esse tipo de X grande” (Canavacci, 2016).

Mais do que nunca, a escola está sendo atacada, e, infelizmente, não é de hoje que ela tem sido confrontada com tentativas de domar a sua dimensão democrática. Tivemos há pouco tempo um forte movimento chamado de “escola sem partido”, que ainda está vivo nos anseios de uma parcela da sociedade brasileira que se declara “conservadora”, “cristã” e “pela família”. Querem uma escola sem ideologia, mas como diz Marc Augé (2005), na sociedade contemporânea não há mais espaços inocentes, sabemos que a escola é, e provavelmente continuará sendo, um espaço comprometido com as ideologias predominantes – lugar onde as subjetividades foram se construindo e reforçando as relações humanas atuais – e constituindo o sujeito enquanto ser moldado conforme os ditames sociais.

2.2 Da escola caricatural midiática à “escola do futuro”

Em *A escola tem futuro?* Esta é a pergunta que dá nome ao livro de Marisa Vorraber Costa (2003), que foi feita por ela em entrevista a um grupo de pesquisadoras/es como Nilda Alves, Selma Garrido Pimenta, Alfredo Veiga-Neto, Antonio Flavio Moreira, José Carlos Libâneo e Miguel Arroyo, que transcritas nos indicam sentidos sobre a escola. Conforme Costa (2003) seus entrevistados mantiveram a escola como foco de suas preocupações. Para ela estas/es pesquisadoras/es ajudaram a compor análises críticas para que se recuperem à escola a emoção e os matizes perdidos ou esmaecidos. Conforme a autora,

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. Seu prolapado anacronismo parece ser catalizador, como uma Fênix que nasce das próprias cinzas. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ele enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua do seu *tempoespaço* poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos [...]

Assim como a escola fez e faz sentido na minha vida, articulada num vasto repertório de significados, da mesma forma ela está conectada às constelações de fatos que dizem respeito às trajetórias pessoais e intelectuais de outros docentes e pesquisadores, historicamente situados em distintos ângulos, óticas, arranjo, posições. É colocando em cena as tramas e fios destas histórias, tecendo as reflexões, preocupações e convicções que às caracterizam que este livro procura dar sentido e responder à pergunta: “A escola tem futuro?” (Costa, 2003, p. 22).

Na obra em questão, Costa (2003) retoma sua trajetória escolar/acadêmica e a sua lembrança alcança seus primeiros anos de escolarização em uma escola católica do interior

paranaense. Ela, naquela época, quando chamada pela professora para o registro da frequência, respondia “Viva Jesus!”, só depois, já na capital gaúcha, que passou a responder o tradicional “Presente”. Para ela essa pode ter sido sua primeira lição sobre o significado das diferenças na escola.

A escola moderna que surge no século XV passou por diversas transformações na constituição do seu próprio *ethos* como formadora de jovens em seu processo civilizacional. A escola contemporânea do século XXI nos parece ser fundante na vida de jovens. Por outro lado, apesar de inúmeras críticas à escola, ela sempre esteve presente no imaginário coletivo. Uma das formas dessa leitura popular está presente no humor televisivo caricatural. Lembremos do programa veiculado pela Rede Globo chamado “Escolinha do Professor Raimundo”, protagonizada por Chico Anísio, entre os anos de 1990- 2000, reprisada e, posteriormente, produzida, novamente, no ano de 2015-2020, tendo seu filho Bruno Mazzeo como protagonista (Costa, 2003).

Ainda sobre a representação da escola em programas humorísticos, tivemos a sua replicação na TV Record, de 1999 a 2001, com a chamada *Escolinha do barulho*; e no SBT, entre 1990 e 1997, a *Escolinha do Golias*, protagonizada por Ronald Golias, que dava vida a um aluno bagunceiro, respondão e desinteressado.

Em novelas, *Malhação*, 1995-2020, é, também, um desses programas que retratou a escola. Inicialmente *Malhação* era ambientada em uma academia de ginástica, mas 1999, em uma tentativa de elevar a audiência do programa, a escola tornou-se o cenário para a trama, com o Colégio Múltipla Escolha, e vários outros que o sucederam, como Colégio Ernesto Riberio, Colégio Primeira Opção, Colégio Quadrante, a escola pública Cora Coralina e o colégio particular Grupo, entre outros.

Mas o quanto a *Escolinha do professor Raimundo*, representa a escola no imaginário social? Uma escola com a figura masculina do professor, velho, sério e carrancudo; uma escola com o estereótipo do “aluno inteligente” e dos “alunos ignorantes”; uma escola de carteiras perfiladas; uma escola em que o professor, sentado à sua mesa em frente aos alunos, faz perguntas descontextualizadas valendo nota de 0 a 10; uma escola onde pessoas Lésbicas Gays Bissexuais Trans. (LGBT), negras e indígenas são caricaturadas e motivo de piada; uma escola com um professor desvalorizado, que recebe pouco. Contudo, a escola ainda é considerada o lugar em que se “aprende”, onde “nasce o desejo, de pensar, de tudo saber”, onde “se aprende a viver”, como diz a letra da música de abertura do programa.

Costa (2003) escrevera que tanto no Brasil quanto em outros países têm se pronunciado a extinção ou substituição da escola, mas que, em contrapartida, as grandes mídias cinematográficas e televisivas têm, cada vez mais dado destaque à escola em suas tramas e narrativas.

Seção 3:

A escola contemporânea na Amazônia Tocantina

3 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA NA AMAZÔNIA TOCANTINA

3.1 A escola e seu sentido

Na busca pelo “sentido da escola”, iniciamos os estudos com os escritos de Ildeu Moreira Coêlho; Marcos Aurélio Fernandes; Jan Masschelein e Maarten Simons, ambos trazem em suas produções o termo *skholé*, que do grego, um substantivo feminino, significa “tempo livre, trégua no trabalho, lugar ou resultado de estudo, algo que se faz aos poucos, com certa lentidão, sem pressa do mundo dos negócios, da empresa, do dinheiro e do poder” (Coêlho, 2012, p. 83); “tempo livre”, “liberdade criativa”, “ócio” (Fernandes, 2012); “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (Masschelein, Simons, 2019, p.9).

Entretanto, diferentemente de cessação do trabalho, indolência, preguiça, na Grécia Antiga, *skholé* está relacionada ao trabalho do pensamento, da reflexão, exercida em tempo livre por aquele que se dedica às ações desinteressadas da filosofia, desvinculadas da utilidade, dos interesses, da especialização, da produção (Coêlho, 2012). O sentido da *skholé* é o cuidado pelo desnecessário, pelo inútil, o ócio. Contemporaneamente, onde a espetacularização e a indústria do entretenimento sugam o ócio, o “tempo livre”, vive-se para o trabalho e para o consumo, sendo o ócio absorvido pelo negócio (do latim *negotium*, não ócio, não tempo livre, negócio), ou seja, pela negação do ócio.

Skholé está na raiz da palavra “escola”, do latim *scholae*, como escreve Huizinga (2000, p. 108), na citação, a seguir:

A palavra "escola" tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava "ócio", adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplo de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante.

Portanto, essa mudança ocorre quando as instituições de ensino passaram a ser denominadas de escola e estruturam-se como espaços organizados para receberem os jovens, em quantidade crescente, para que fossem treinados e inseridos na sociedade.

Marcos Aurélio Fernandes, professor de filosofia medieval da Universidade de Brasília (UnB), ao escrever sobre o sentido fundante da escola, questiona: de onde vem a necessidade da *skholé* e como se dá a gênese da escola? E começa dizendo que “a educação

é mais antiga do que a escola” (Fernandes, 2012, p. 33). O que significa dizer na história ocidental, a educação ou a *paideia*, compreendida em seu sentido mais profundo é mais arcaico do que a escola, ou seja, havia educação e não havia escola. O autor argumenta que não só não podia haver escola, como não era necessário haver. Ele explica: “Somente quando a educação promoveu a articulação de tudo que é humano, perdendo cadência na sua potência criadora, e a cultura precisou expandir sobre a face da terra a obra da educação, divulgando-a e transmitindo-a, é que pôde e precisou haver escola” (Fernandes, 2012 p. 34).

Nos achados científicos de Fernandes (2012), o autor menciona o sentido fundante da escola, apontando três importantes elementos que, no contexto da *skholé*, também antecedem a escola, são eles: a *educação*, a *aprendizagem* e o *estudo*. O primeiro já trabalhado aqui, neste é descrito que a educação antecede a escola, pois ela acontece onde e quando acontece o próprio homem, ou seja, na autoconstituição do homem em sua humanidade.

No segundo elemento, *aprender e ensinar*, Fernandes (2012, p. 36), relata que “nem toda educação se faz por meio da aprendizagem”, para o autor, a aprendizagem se dá também e, sobretudo, por “inspiração”, “iluminação”, “revelação”, como acontece com os poetas, os profetas, os pensadores, os sábios da história. O mesmo ainda ressalta que nem tudo que se aprende pode ser ensinado, como a liberdade, que é algo que todos temos que aprender, mas que nascerá da própria necessidade do homem por liberdade.

Neste contexto, o ensino se edifica no aprender. “Ensinar é uma relação existencial, um relacionamento no sentido do exercício de um ser-com, de um conviver humano” (Fernandes, 2012 p. 37), dessa forma, *ensinar* é uma relação que acontece por amor a aprendizagem, em uma relação de aprendizes, de alguém que com uma experiência de aprender madurecida, torna-se mestre de outro alguém que ama e buscar o aprender.

O *estudo* é o terceiro elemento, refere-se a *empenho*, que do latim se diz “*studium*” e *empenhar-se* “*studére*”. “o homem desdobra sua potência criadora, sua liberdade criativa, através do empenho” (Fernandes, 2012 p. 39). De acordo com o autor, o sentido do estudo é o despertar da *mente* – presença do humano ao próprio humano – o acordar de sua atenção, pois a essência do estudo é a atenção, uma atenção que no presente e na presença de cada instante está sempre atenta e aberta.

3.2 O sentido cultural e formativo da escola em Ildeu Moreira Coêlho

Pensar o sentido cultural e formativo da escola em Ildeu Moreira Coêlho³ perpassa pelo *pensando o sentido do saber, formação, docência, universidade e da escola*. Os estudos desse autor têm nos implicado, profissional e academicamente, pelas “teorias instáveis” de várias vertentes, as indagações sobre o saber, a formação, a docência, a universidade, os sentidos da escola (Rocha, 2020).

Disto isso, orientados pelos escritos de Ildeu, voltamos nossa reflexão à escola, defendida como produtiva e comprometida com o desenvolvimento de competências e habilidades, exigências do mundo moderno que se fazem presente na política educacional, em documentos oficiais, nos currículos, no discurso dominante. Vivemos embalados por promessas de desenvolvimento, de progresso ilimitado, sem preocupação com a superação das desigualdades, da fome que atualmente atinge mais de 33 milhões de pessoas no Brasil e da miséria coloca mais 63 milhões em situação de pobreza. Também, sem compromisso com a preservação da natureza e com a defesa da vida humana.

Nesse contexto vemos que “a sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos” (Coêlho, 2012, p. 16). Para o autor a perda desses elementos, associada à escassez de “projetos coletivos” comprometem a “dimensão criadora” da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos que tudo isso acontece pela *ascensão da insignificância*, pela afirmação da *sociedade do espetáculo*, pela tecnociência, pelo descontrole da sua transformação e sentido, e pela *ausência de pensamento*.

Para Coêlho (2012), tanto a sociedade quanto a escola e a universidade estão mais preocupadas em “treinar” os jovens e os adultos, transmitindo-lhes “informações” e apresentando-lhes “produtos e resultados” da ciência, da tecnologia e das diferentes áreas do conhecimento, visando a instrumentalização para o “sucesso” no mundo do trabalho, dos negócios e do poder. Nesse sentido, para o autor, a escola corre sérios riscos de ser somente um centro de treinamento.

Diante disso, assim escreve:

São inegáveis as implicações da mundialização sobre a educação, em geral reduzida à escola, a começar pela imposição de se formar o trabalhador flexível e polivalente, capaz de mudar várias vezes de atividade ao longo da vida; o que seria facilitado

³ Ildeu Moreira Coêlho é filósofo e professor titular emérito de UFG; Professor voluntário no programa de Pós-Graduação em Educação, oferecendo disciplinas e orientando dissertações e teses. Experiência em filosofia e educação, cultura, escola, universidade e formação; formação de professores; filosofia e educação em Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino; fenomenologia e educação.

pela possibilidade de se adquirir sempre novas competências e habilidades pela educação continuada (Coêlho, 2012, p. 18).

O que o autor supracitado, observa é que a educação em seu sentido pleno, mais profundo, não tem recebido da sociedade e nem do Estado, a devida atenção. Tal fato fragiliza e a faz perder-se em questões menores de funcionamento, de planejamento, da produtividade, da gestão, da avaliação, ou seja, sem perguntar, sem pensar os conceitos, as questões fundantes, às práticas que envolvem essas discussões e ações da escola.

Essas questões podem criar uma confusão e dar a falsa compreensão de que a escola é uma repartição pública, ou uma organização não governamental, escamoteando, silenciando, abafando o real interesse por aquilo que é inerente a ela, que sua natureza, sua existência, “como *o que é* o homem, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a cultura, o saber, o ensino e a aprendizagem” (Coêlho, 2012, p. 60, grifo do autor). O autor grifa “*o que é*” para deixar clara a preocupação em saber *o que ela é*, o que a faz *ser*, escola. Afinal como pretender transformar, melhorar a educação e a escola sem perguntar?

Nesse sentido, Coêlho (2012, p. 61) assim escreve:

Interrogar sua *natureza e finalidade* não é escorregar fora do real; ao contrário, é transcender o empírico e senso comum, como condição para *apreender aquilo que é, apreender o ser, a ideia* das coisas, processos e instituições, compreendendo-as, não como dadas, mas em permanente movimento de criação de si mesmo como *outras*.

Com isso, o autor traz à baila a discussão sobre a ideia de educação, de escola e de formação. A escola interessada por sua natureza compreende seus limites e possibilidades, seus pressupostos e as implicações de suas ideias e ações. O autor ressalta ainda que fazer uso das novas tecnologias, que prendem a atenção dos estudantes nas aulas, bem como conhecer os conteúdos, velhos ou novos; dispor de metodologias adequadas ao ensino; obter bom desempenho dos alunos nas avaliações, nos concursos e no mercado de trabalho; mas sem interrogar, sem perguntar seu significado, sem que os alunos compreendam e ressignifiquem, tudo isso não irá além do que já se sabe, do que está estabelecido, está aceito, instituído, cristalizado. Os alunos apenas continuam tendo que acreditar no que está posto, no que leem e no que ouvem nas aulas.

São os jovens, especificamente, aqueles que estudam no Ensino Médio, os sujeitos em nossa pesquisa. Coêlho (2012, p. 65), escreve que temos dificuldades em provocar a *sensibilidade*, a *imaginação* e a *reflexão* dos nossos estudantes; dificuldades em ajudá-los a

“compreender as *buscas* da humanidade, dos autores e criadores” ao longo da história e das culturas. É preciso compreender o *significado*, os *pressupostos* e as *implicações* do que se lê, do que estuda, do que se ouve, do que se escreve, do que se ensina, da formação.

Então nesse sentido, Coêlho (2012, p. 66, grifo do autor), menciona que

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a construção e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica.

Com isso, o autor nos diz para buscarmos a compreensão das coisas, do homem e sua obra, da vida coletiva, da educação, da escola; para pensarmos sempre em o *sentido*, a *finalidade*, as *implicações*, as *exigências*, ainda que nessa busca não haja garantia de que encontraremos.

3.3 A escola pública contemporânea em Gilberto Luiz Alves

Por se tratar de uma pesquisa de Tese que tem a *escola pública contemporânea* como *locus*, encontramos em Gilberto Luiz Alves⁴, significativo referencial teórico, visto que há muito, esse autor tem se preocupado em entender a escola contemporânea. Para tanto, partimos da sua preocupação por uma historiografia especializada da instituição escolar, pensada no campo do marxismo, a partir das determinações do trabalho, pois “a escola vinha sendo estudada, sobretudo, como instância de transmissão de ideologia e, quase nunca, era enfocada de forma a revelar suas especificidades no âmbito das diferentes fases da sociedade capitalista” (Alves, 2006, p. 1-2).

Alves (2006, p. 44) assim escreve sobre a origem da escola pública: “no nascedouro, não há uma ideia comum de escola pública nem uma forma unívoca de conceber os limites da ação estatal, no sentido de promovê-la e difundi-la”. Portanto, a articulação da *escola pública* com as demandas sociais ocorre de diferentes maneiras nas nações e regiões

⁴ Gilberto Luiz Alves é pedagogo com mestrado e doutorado em educação; professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1973-1998). Desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de educação, especialmente em história da educação. Vem realizando pesquisas sobre escola pública moderna no Brasil e organização do trabalho didático.

capitalistas mais devolvidas, como a França, Alemanha e Inglaterra e os Estados Unidos da América. As *singularidades históricas* dessas nações levaram à formulação de *finalidade, objetivos e propostas* diversas para a instituição escolar, bem como para sua difusão a todos.

Utilizamos como fio condutor desta discussão a obra *A produção da escola pública contemporânea* (Alves, 2006). Nela, o autor busca instigar os educadores a criar um olhar crítico sobre o processo de *produção material da escola*, de forma a “destruir as fantasias e as ilusões que povoam suas cabeças e que se expressam em crenças e impressões acríticas sobre a instituição e o seu ofício” (Alves, 2004, p. 17).

Na obra destacamos a investigação da educação e da escola, feita pelo autor, a partir de uma abordagem pouco usual, sob os aspectos da especialização, em que confere historicidades e adota como categorias de análise o *trabalho* e o *trabalho didático*. Ao analisá-las o autor relata que foram reconhecidas na *organização do trabalho didático* e que estão ainda presentes nas práticas escolares, até hoje, características manufatureiras. Nesse sentido, assim escreve esse autor:

a organização conferida ao trabalho didático por Comenius; as tecnologias produzidas por ele, à época, a exemplo do manual didático; o professor que a nova organização ensejou, substituto do preceptor medieval, cristalizaram-se, em seguida. Conquistas tecnológicas importantes da humanidade, propiciadas pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática, não têm penetrado o escudo erguido pela organização manufatureira do trabalho didático contra as inovações (Alves, 2006, p. 3-4).

Importa destacar que as formas históricas do *trabalho didático* anteriores a Comenius foram pensadas tendo em vista a *organização artesanal*. A escola moderna foi surge com a substituição progressiva da *organização artesanal* pela *organização manufatureira*. O autor alerta para o fato de que, na atualidade, não se trata apenas de trocar um instrumento de trabalho por outro, mais sim de derrubar a *organização manufatureira do trabalho didático*, ou seja, é de emergência a necessidade de outra forma de organização do trabalho didático, de maneira a atender às demandas contemporâneas com os recursos disponíveis mais avançados.

Também na obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, Alves (2005) discute, de maneira minuciosa, sobre a *organização da escola na modernidade*. Nessa obra, assim como na *A produção da escola pública contemporânea* (Alves, 2006), o autor associa, para melhor compreensão das fontes historiográficas primárias, à leitura dos clássicos. Busca estabelecer mediação dialética entre o *trabalho didático*, como categoria, e

sua expressão material correspondente, a *produção manufatureira*. Neste contexto o trabalho, insurge a *categoria trabalho didático*, envolvida sistematicamente por três aspectos:

- a. ela é, sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando (s), de outro,
- b. realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

Diante disso, temos ciência que o progresso desses fatores se expressa na sistematização dos conteúdos e nas técnicas empregadas em sua transmissão. Tudo isso é determinante para o desenvolvimento tecnológico de uma sociedade. Assim como Alves (2006), trabalharemos sob duas grandes vertentes, a primeira focalizando as origens da *escola pública burguesa*, e a segunda centrada no *exame das condições materiais de produção e de difusão da escola*, captadas a partir do conjunto de três outras vertentes: 1) a vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica e; 3) a vertente religiosa da reforma, para apreender seus *determinantes gerais comuns*, suas *consonâncias* e a *singularidades*.

No tange a *vertente revolucionária francesa*, destacamos que o debate sobre a educação pública na França foi expressivo, especialmente pelo grande número de pensadores e políticos envolvidos na discussão das *ideias educacionais*, bem como, na formulação de propostas para o desenvolvimento da *instrução pública*, dos quais se destacam Jean-Jacques Rousseau⁵; Denis Diderot⁶; Louis-Rene De Caradeuc De La Chalotais⁷ e; Marquês de Condorcet⁸ (ALVES, 2006).

As fontes históricas clássicas francesas dão conta de que durante a revolução ou um pouca antes, predomina-se uma tendência de defesa dos princípios da *nova escola*, ou seja, a da *escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita*, entretanto, com a consciência das limitações materiais da nação para a realização imediata de uma *escola para todo*. Ressalta-se que “o ideário relativo à escola, cultivado em nosso tempo, incorporou integralmente os

⁵ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata genebrino. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo. Autor das obras *Emile; Projet d'éducation nationale de Monsieur de Sainte-Marie; Emile e Sophie*.

⁶ Denis Diderot (1713-1784), foi um filósofo e escritor francês, notável durante o iluminismo, autor da obra *Mémoires pour Catherine II*.

⁷ Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785) foi um jurista francês, autor da obra *Essai d'éducation nationale*.

⁸ Marquês de Condorcet, nascido Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794) foi pensador iluminista muito identificado com as bandeiras democráticas na França revolucionária, autor da obra *Cinq mémoires sur l'instruction publique*.

qualificativos formulados pela vertente francesa do pensamento burguês” (ALVES, 2006, 47). Uma fonte que não pode ser negligenciada nos estudos sobre as origens da instituição pública na sociedade burguesa é o *Rapport*, palavra de origem francesa, *rapporter*, que significa “trazer de volta” ou “criar uma relação”, e que foi o principal documento sobre educação à época da Revolução Francesa, de autoria do Marquês de Condorcet, apresentado para a Assembleia Nacional, em 1792, como descrevem os registros de Alves (2006) e Ponce (1998), que seguem.

o *Rapport*. Não se pode omitir que este documento, apresentado inicialmente na assembleia Legislativa, em 30 de janeiro de 1792, foi também base das propostas de Lanthenas, na Convenção Girondina, e de Romme, na Convenção Jacobina. Possivelmente, o *Rapport* de Condorcet foi o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa (ALVES, 2006, p. 47, grifos do autor).

O famoso plano de Condorcet – *Rapport* –, lido na Assembleia legislativo nos dias 20 e 21 de abril de 1792, reflete de modo tão exato os ideais hipócritas da burguesia, que vale a pena nos determos alguns instantes em examiná-lo. Quase todos os problemas que hoje preocupam os mestres e educadores são ali propostos e examinados. Condorcet (1743-1794) concede ao Estado não só o direito de controlar o ensino, *como também a obrigação de instruir*. De instruir mesmo, não de educar, porque Condorcet deixa a formação das crenças religiosas, filosóficas e morais a cargo dos padres. Na sua opinião, a instrução pública deve assegurar a todos um mínimo de cultura, de tal modo “*que não deixe passar despercebido qualquer talento*, e possa oferecer-lhe todos os recursos que até agora só estavam ao alcance dos filhos dos ricos” (PONCE, 1998, P. 139, grifos do autor).

É importante mencionar que Aníbal Ponce⁹ é uma referência constante na obra de Alves (2006). Ponce (1998) ressalta, no decorrer do seu texto que a orientação geral do plano de Condorcet é excelente, se opõe terminantemente ao *ensino religioso* na escola, por compreender que os *povos que são educados por sacerdotes não podem ser livres*, além disso, o documento *não permite que o Estado imponha à criança qualquer credo*, afirmando que a “liberdade de consciência” deve ser respeitada, tanto do ponto de vista *religioso*, quanto *social*.

Alves (2006) escreve que para uma adequada leitura do *Rapport*, documento base também das convenções Girondina¹⁰ e jacobinas¹¹, não nos devemos ater somente as suas

⁹ Norberto Aníbal Ponce foi um ensaísta, psicólogo, professor e político argentino. Sua obra *Educação e luta de classes*, a qual trabalhamos aqui, analisa historicamente, do ponto de vista marxista, a forma como a estrutura socioeconômica determinou os sucessivos modelos educacionais dominantes em cada época.

¹⁰ Convenção Girondina, composta por representantes da alta burguesia, defendiam posições moderadas e a monarquia constitucional.

¹¹ Convenção Jacobina, composta de representantes da média e da pequena burguesia, constituía o partido mais radical, queriam a instalação de uma república e um governo popular. Alves (2006, p. 62) diz que a “Convenção Jacobina representou não só um momento de aguçamento das lutas de classes na França, mas também de acirramento das disputas

finalidades, seus princípios e objetivos, pois os elementos complementares permitem captar as condições e limites para a difusão da *escola para todos*. Esse autor ressalta que o plano tem a preocupação de tornar a educação tão igual quanto universal, ou seja, a instrução deve se estender a todos os cidadãos. Entretanto, Condorcet não fez uma defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública.

Para discutir a *vertente econômica clássica*, vamos à Inglaterra, a qual o debate sobre a instrução pública assumiu um papel secundário no terreno da economia política. Essa discussão se dará a partir do pensamento de Adam Smith¹², fundador da economia clássica. Ainda que este pensador tenha discutido a necessidade da escola para a “educação das pessoas”, bem como o papel do Estado nesse processo, sua preocupação estava direcionada aos “efeitos danosos” que a *divisão do trabalho* impunha aos trabalhadores nas manufaturas inglesas (Alves, 2006).

Alves (2006, p. 67) escreve que para Adam Smith “a extensão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social, e, nesse, sentido, a sua firme resistência à gratuidade do ensino”, pois, o Estado não deveria assumir o financiamento integral da *instrução pública*, arcando com as despesas de pagamento de professores, construção de escolas, aquisição de equipamentos, material didático, entre outros; para ele o que deveria ser feito era subsidiar a formação das *crianças trabalhadoras*, que segundo ele dispunham de “pouco tempo para desperdiçar com a sua educação”.

Como mencionamos a educação assumiu papel secundário no contexto da economia política inglesa e se esgotou com Adam Smith, depois dele nenhum outro quadro da economia política fez qualquer alusão à educação ou a escola, em suas produções.

A análise da *vertente religiosa da reforma*, nos permite verificar que o debate sobre a instrução pública não gerou muito alvoroço na Alemanha, como ocorreu na França. Mas produziu conjunto expressivo de pedagogos, como Wolfgang Ratke¹³ e o maior deles, Comenius¹⁴. Alves (2006, p. 71) escreve “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la”, pensava o estabelecimento

entre as frações da classe que havia empolgado o poder em 1789”.

¹² Adam Smith foi um filósofo e economista escocês, considerado o pai da economia moderna, e o mais importante teórico do liberalismo econômico. Autor da obra *A riqueza das nações*.

¹³ Wolfgang Ratke (1571-1635) foi um reformador educacional alemão.

¹⁴ Jan Amos Komenský, em latim, Iohannes Amos Comenius (1592-1670), foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.

escolar como *oficina de homens*, e que a escola deveria ter as *artes*¹⁵ como parâmetro de organização.

Após o estabelecimento das bases da escola moderna, obra do educador morávio, a expectativa poderia ser a de que o processo de expansão escolar fluiria com maior desembaraço nas nações influenciadas pela Reforma. Porém, o que aconteceu na sequência só confirmou o fato de que a ideia de *escola para todos* não encerrava, em si mesma, o poder de produzi-la materialmente. Em oposição àquela expectativa, não se deu o aumento expressivo do número de escolas como resultado da influência renovadora de Comenius, mas, sim, uma aparente inércia que se estenderia até o início do século XIX. (Alves, 2006, p. 93, grifo do autor).

O autor destaca que esse fato é confirmado por dois depoimentos, o primeiro extraído da obra *Sobre a pedagogia*, do filósofo Kant¹⁶ e o segundo de discursos de Hegel¹⁷. O ressalta que esses fatos configuram valores e práticas educacionais na Alemanha, no período equivalente ao final do século XVIII e o início do século XIX, que permitem aproximações acerca do atendimento pela *escola pública* à época. Lembrando que o enraizamento do movimento permitiu supor que a *instrução pública* incorporava características decorrentes da hegemonia que a Reforma exerceu. E ainda, que ao analisar o período, não se percebe que a prática dos ideais da Reforma, na Alemanha, era significativamente diferente, em comparação com os países europeus mais avançados.

O primeiro depoimento que segue resultou de preleções desenvolvidas por Kant em cursos sobre a matéria na Universidade de *Königsberg*.

Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada. Uma escola, onde isso é praticado, chama-se Instituto de Educação. não é possível haver um grande número desses Institutos, nem poderiam estes admitir um grande número de alunos; na verdade, são caríssimos e a simples montagem desse colégio acarreta grandes despesas. O mesmo se diga das Casa de Misericórdia (Santas Casas) e dos hospitais. Os edifícios necessários, o pagamento dos diretores, dos supervisores e dos serviçais, absorvem a metade do orçamento; e já está provado que, se esse dinheiro fosse distribuído aos pobres em suas casas, eles seriam muito melhor cuidados. Por isso também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses Institutos.

A finalidade desses Institutos é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação de seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os Institutos

¹⁵ As *artes*, “segundo aceção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, *arte* revelava-se anacrônica” (Alves, 2006, p. 71).

¹⁶ Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo prussiano, professor catedrático da Universidade de Königsberg.

¹⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo germânico, fez parte do movimento filosófico chamado de *Idealismo Alemão*. “Hegel, maior expoente da filosofia clássica alemã. Entre 1008 e 1816, como reitor da um estabelecimento de ensino secundário, o Ginásio de Nuremberg, esse pensador tinha entre suas atribuições realizar discursos de saudação a figuras ilustres e, principalmente, de encerramento de anos letivos. Esses discursos contêm o conjunto mais expressivo de suas reflexões especificamente pedagógicas” (Alves, 2006, p. 95).

públicos. Estes devem se prestar a realizar certas experiências e a formar pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica (Kant, 1996, p. 31-32).

Alves (2006) ao trabalhar essa discussão de Kant, escreve ser possível reconhecer a precariedade, tanto, da instituição pública, quanto da situação cultural da Alemanha no final do século XVIII. Deduz-se que a situação dos *pobres* era incorrigível, pois se os *Institutos públicos* realizavam a “educação pública completa”, com “instrução e formação moral” para promover “o aperfeiçoamento da educação doméstica” destinada somente às *crianças ricas*, fica evidente que a educação doméstica que as crianças recebiam de seus pais não era adequada; por isso a existência e necessidade da atuação complementar dos Institutos públicos; que eram estabelecimentos caros, que limitavam seu atendimento às *crianças ricas*. Com isso, as *crianças pobres* ficam relegadas a uma educação doméstica inadequada e precarizada.

O segundo depoimento constitui-se de discursos de Hegel, dos quais destacamos o *Discurso de encerramento do ano letivo de 1815*, em que Alves (2006) extrai registros importantes que podem evidenciar que a *divisão do trabalho didático* não era suficientemente difundida na *escola pública* de Nuremberg, bem como, para reforçar o que disse Kant acerca das dificuldades das *crianças pobres* acessarem a escola na Alemanha.

Hegel (1994, p. 82), ao se referir às *escolas secundárias* afirma que “os males de que [...] padecem são incuráveis sem uma transformação no essencial”. Hegel no discurso de 1815 registra que ainda que a Alemanha ambicionasse a consolidação de uma ampla estrutura de ensino público, não conseguia responder, enquanto Estado, às demandas, o que fez com que surgissem iniciativas de órgãos privados, como a Igreja e filantropos. Vejamos o fragmento a seguir:

É bem verdade que a história da maioria das instituições estatais é de tal modo no seu início que, para fazer face a uma necessidade sentida na generalidade, se recorreu primeiro a pessoas privadas, a iniciativas de natureza privada e a dons ocasionais, como foi o caso da assistência aos pobres, da assistência médica, e até mesmo, em vários aspectos, do serviço religioso e da administração da justiça e como, por vezes, é ainda em parte o caso. Quando, porém, a vida em comum aos homens se torna em geral mais diversificada, e a complexidade da civilização se torna maior, revela-se então, cada vez mais, a incoerência e a insuficiência dessas disposições isoladas, assim como, do mesmo modo, na medida em que o bem se tornou num *hábito* e num *costume*, só foi deixado ao arbítrio privado a má utilização ou o descuido, de forma que só estes são de afastar do livre bel-prazer individual. Assim como, por um lado, deve permanecer de forma sagrada um limite, para além do qual o governo do Estado não deve intervir na vida privada do cidadão, assim também este governo deve incorporar os objetos mais diretamente conectados com fins do Estado e submetê-lo a uma regularização planificada (Hegel, 1994, p. 82-83).

Com isso, fechamos o conjunto das três outras vertentes que coadunam para a compreensão da *escola pública burguesa*. As conclusões de Alves (2006) apontam para dois aspectos essenciais, para nós que pesquisamos a escola e para todos que lutam pela produção de uma *nova instituição educacional*. Sendo o primeiro propositivo de uma *organização do trabalho didático*, a partir de necessidades e recurso contemporâneos, no sentido de produzir de uma *nova didática*. O segundo, romper com a *organização manufatureira do trabalho didático* de uma época já superada.

Rumo a uma *nova didática* e a uma *nova instituição educacional*, Alves (2006) coloca os educadores em destaque, esperando deles uma postura combativa, capaz de reconhecer o sentido dos acontecimentos históricos e contribuir para a construção dessa *nova instituição educacional*. A experiência contemporânea já demonstra características da educação, como a *ruptura com a redução* da compreensão de que o professor é um mero transmissor de conhecimento; maior *autonomia dos educandos*; a eliminação do manual didático; utilização de recursos didáticos que incorporam tecnologias mais avançadas.

Por fim ressaltamos que as obras de Alves (2005; 2006) como um todo se mostram relevantes, importantes para os estudos sobre a escola contemporânea e sua organização didática.

3.4 Defesa e convivencialidade da escola latino amazônica: politização, pedagogização, Popularização em Jan Masschelein e Maarten Simons

Em nossa Tese, os sujeitos são jovens de escolas públicas. Nesse sentido, os filósofos da educação Jan Masschelein¹⁸ e Maarten Simons¹⁹, nos fundamentam de que a escola é uma questão pública e de que sua reinvenção passa por “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum” (Masschelein; Simons, 2019, p. 11). Isso diz respeito à reinvenção da escola às novas gerações. Assim como eles, nos colocamos como interessados na compreensão dessa nova

¹⁸ Jan Masschelein é Professor de Filosofia da Educação da Universidade de Louvain (Bélgica). Suas temáticas de interesse são: teoria educacional, teoria crítica e filosofia social. Atualmente, concentra seus estudos no papel público e no significado da educação, bem como no “mapear” e no “andar” como práticas críticas de pesquisa. Junto com Maarten Simons, coordena o Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain (Bélgica).

¹⁹ Maarten Simons é Professor de Política e Teoria Educacional da Universidade de Louvain (Bélgica). Suas temáticas de interesse são: política educacional, novos mecanismos de poder, novos regimes de governo e de aprendizagem, com pesquisa concentrada nos desafios colocados para a educação, com o interesse principal de (re)pensar o papel público das escolas e das universidades.

escola.

A discussão posta na obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (Masschelein; Simons, 2019), é uma experiência que dá sentido à escola contemporânea. Uma vez que educamos para *transformar* e nos libertar de certas verdades pré-estabelecidas e deixarmos de ser o que somos para reinventar outros tempos, outros espaços de ser escola.

Acusar, indicar *demandas*, demarcar *posições*, parece colocar a escola no banco dos réus. Uma discussão um tanto quanto extremada ao acusar a escola quanto apenas alienadora, artificial. A acusação dela não preparar os jovens para a “vida real”, de não estar suficientemente conectada ao mercado de trabalho, ou ao contrário, por “ênfatisar demais” sua interação com esse mesmo mercado, de não proporcionar aos jovens uma educação geral ampla, por seu currículo não permitir uma articulação com o mundo do trabalho e fechar-se às necessidades dos jovens, nos parece uma condenação da escola.

À escola se imputa a alienação dos jovens, de estar a serviço do capital globalizado, de ser *desmotivadora da juventude*, de ser “inefcaz” e “ineficiente”, de não contribuir para a empregabilidade. Perante as acusações defendemos a *absolvição* da escola, talvez alegações muito baseadas no antigo medo e até mesmo ódio de uma de suas funções sociais à juventude: oferecer “tempo livre”.

Para sairmos da acusação, renovar, e então mudar a escola, precisamos todos, nos tornarmos seus interlocutores, seja para defendê-la ou criticá-la. Assumindo essa condição, nos parece ser possível recriar, reinventar um novo sentido à escola contemporânea.

Para Masschelein e Simons (2019), com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Ler a escola baseada em sua “domesticação” nos chama a atenção para o debate posto entre *reformistas* e *tradicionalistas*:

O que esses dois campos têm em comum parece ser um desejo de domar a escola. Empregar a escola (exclusivamente) a serviço da sociedade e empregar a escola a serviço do aluno, tanto implica cercear a ação da educação escolar de tornar público, quanto de renovar e democratizar. Mas, além dessas estratégias gerais de dominação, existem também as tentativas de domar que são mais de natureza tática e, portanto, menos óbvias – mas não menos eficazes. A este respeito, não há um só indivíduo mal-intencionado ou grupo astuto para ser responsabilizado por essas formas de domar. Muitas vezes, banir o ideal escolar não é a intenção. As iniciativas e propostas, frequentemente, parem razoáveis e legítimas. E, um primeiro passo é muitas vezes seguido logicamente por um segundo passo, e um terceiro e um quarto... Mas cada passo afeta o outro, e as iniciativas e propostas concretas começam a funcionar como movimentos táticos em uma estratégia que doma ou mesmo neutraliza a escola (Masschelein; Simons, 2019, p. 108-109).

Contra *domar a escola* ou *neutralizar a escola* precisamos discutir *Politização*, *Pedagogização*, *Naturalização*, *Tecnologização*, *Psicologização*, *Popularização* (Masschelein; Simons, 2019). A *politização* da escola tende a torná-la responsável pela resolução de problemas sociais, culturais e econômicos que lhe são trazidos como problemas de aprendizagem, ou como competências a serem trabalhadas nos currículos escolares. É uma tática de “domar a escola por uma *politização* da escola” (Masschelein; Simons, 2019, p. 109). A escola não conseguirá resolver tais questões sem prejudicar a consecução de responsabilidades educacionais que são suas. Neste mesmo contexto, os jovens também são considerados responsáveis pelos problemas sociais existentes na sociedade, tornando-se, ainda, responsáveis pela construção de outra sociedade melhor (Masschelein; Simons, 2019).

Destacamos a *pedagogização* como uma tática que imputa à escola a responsabilidades e/ou funções que são das famílias na criação dos filhos. Isso não quer dizer que a escola não tenha responsabilidades pedagógicas com as crianças e jovens, pelo contrário, com eles compartilha o mundo, especialmente na relação professor-aluno.

A *naturalização* consiste em uma forma de *domar* a escola para que ela produza uma elite social em que a própria escola se torna uma continuação da “seleção natural”, essa ideia está alicerçada em suposições sobre diferenças de inteligência ou diferenças de capacidade dos alunos (Masschelein; Simons, 2019).

Domar a escola a partir da *tecnologização* consiste na tentativa de otimizar o desempenho técnico, principalmente, para torná-la eficiente e eficaz, e ainda, que os professores sejam orientados por objetivos. Assim caso os objetivos fixados não alcançados poderiam ser tomadas medidas enérgicas sobre os recursos e demais fatores inerentes ao escolar.

Quanto a *psicologização* a tática é “condicionar professores e alunos” para “substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica”, com isso, o que se espera é que o professor seja também psicólogo “substituído a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos” (Masschelein; Simons, 2019, p. 126).

Por fim, a *popularização* é uma estratégia para que os alunos mantenham-se entretidos nas salas de aula e que os professores tenham habilidades de manter um quantitativo elevado de “espectadores” e “ouvintes”, pois “uma aula enfadonha está fora de questão”, e “uma sala de aula entediada é um sinal de fracasso” (Masschelein; Simons, 2019, p. 128). Desta forma, tanto a escola quanto os professores sujeitam-se à tarefa de aliviar as tensões e tédios para chegar mais perto possível do mundo do aluno.

Importa destacarmos que *Em defesa da escola*, queremos também refletir o *Elogio da escola*: “a ideia de elogio é diferente da de defesa, celebração, ou apologia da escola. [...] elogio no sentido grego de mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola” (Rechia; Mendes; Preve, 2018, p. 15). Na Apresentação do *Elogio da Escola* as apresentadoras dizem o sentido dessa obra:

A ideia então era pensar o lugar da escola, ou melhor, o que compõe uma escola, num mundo que parece se preocupar apenas com sua função ou sua dissolução. Em certa medida, a provocação de Larrosa é essa: elogiar a escola também pode ser *cantar* o seu fim. Ao mesmo tempo, ao nos trazer a raiz e o sentido grego da palavra, nos lança dois pilares fundamentais que perpassam a maior parte dos textos aqui apresentados: tempo livre e espaço público.

Na verdade, esses dois argumentos trabalhados por Jan Masschelein e Maartem Simons, na obra *Em defesa da escola*, fizeram com que esta fosse, ao mesmo tempo, referência e interlocução para todas as atividades propostas neste projeto e que culminaram no livro aqui apresentado (Rechia; Mendes; Preve, 2018, p. 11).

A partir dessas duas obras queremos refletir o *lugar comum* que foi colocada a escola, para então, recolocá-la no seu *lugar próprio*, buscando seu *sentido*, o que é o *escolar*, o *ordinário* da escola e, assim, contrariando esse lugar *anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz* no qual puseram a escola contemporânea.

Seção 4:

O método fenomenológico de pesquisa implicada

4 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA IMPLICADA

“Não sei como se chega a algum lugar compreensivamente sem conhecer em profundidade os caminhos (métodos)”.

(Roberto Sidnei Macedo)

“A incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa”

(Paulo de Salles Oliveira)

Compreendemos o *método* como caminho, itinerário, estrada, via de acesso, rumo. Oliveira (2001, p. 17) ao discutir os caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas, na obra *Metodologia das Ciências Humanas*, escreve que “o método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar; nem por isso deixa de assumir um método”.

Olhando, portanto, para as “escolhas possíveis” nos deparamos com o desafio primeiro de nos apropriarmos do método, que se construiu em um percurso *etnometodológico* que abarcou nossas implicações de professor da educação básica, nortista, e pesquisador na escola Amazônica Tocantina. É a partir desse cotidiano escolar e na vivência no nosso grupo de pesquisa Gepce/minorias, que vimos construindo o nosso caminhar.

Trata-se de um trabalho que se propôs na perspectiva de pesquisa da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação de base fenomenológica, com análise de “*etnotextos fixadores de experiências*” (Macedo, 2004; 2010), com suporte do “*diário de campo*”, para apreender o “*sentido da escola*” numa análise interpretacionista intercriticamente implicada. Entendidos como *etnotextos* extraídos da análise de documento: “revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados” (Macedo, 2010, p. 110).

O *lócus* da pesquisa é a Região Amazônica Tocantina investigando escolas nas cidades de Tocantinópolis/TO, situada no extremo norte do Tocantins, no Bico do Papagaio; em Imperatriz/MA, na região Sul do Maranhão e; em Marabá/PA, no sudeste do Pará, por serem cidades localizadas às margens do Rio Tocantins.

Nesse sentido, nossos Objetivos específicos são: a) descrever fenomenologicamente vozes/falas/discursos de jovens sobre escola pública contemporânea; b) realizar análise compreensivista e interpretacionista dos etnotextos fixadores de experiências da escola pública contemporânea; c) construir as categorias de pesquisa para elaboração da Tese.

Sendo essa uma pesquisa fenomenológica sobre escola pública da/na Amazônia Tocantina para/das/dos jovens, a junção de “da/na” e “para/das/dos”, assume a concepção do historiador e antropólogo francês Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano* (2008), ao se referir aos praticantes da vida cotidiana.

4.1 Uma pesquisa de inspiração fenomenológica em educação

Compreender, explicar, prever, são as intenções e funções das Ciências Humanas. *Compreender e explicar* a realidade social, *prever* seu funcionamento para eventualmente dominá-la (Laville; Dionne, 1999).

Laville e Dionne, pesquisadores canadenses da Universidade de Laval, Canadá, argumentam na obra citada que um esgotamento progressivo do positivismo, conduziu a uma nova definição da Ciência e de seu processo de construção de saberes, com isso, desenvolveram-se a partir da segunda metade do século XIX, as Ciências Humanas, envolta à inquietações que surgiram de questões até então inéditas, relacionadas às mudanças profundas, ocorridas nos planos políticos e econômicos, nas sociedades ocidentais. Haja vista, que a simples observação dos fenômenos humanos e sociais, demonstra sua implicação e problemas de pesquisa que não são construídos nas Ciências Naturais.

Fazendo uma breve contextualização histórica, no Brasil, as Ciências Humanas só atingem níveis e padrões científicos a partir da segunda metade do século XX. Conduzido pela leitura de Laville e Dionne (1999) é possível compreender essa defasagem por dois motivos: o primeiro, pela não autonomia do “pensamento científico-racional” frente a uma sociedade patrimonial e escravocrata que impossibilitava o desenvolvimento independente da ciência em detrimento dos interesses das elites oligárquicas. O segundo, por uma “resistência cultural” à concepção científica, que para clérigos e bacharéis, contrapunham-se aos seus valores e interesses religiosos e conservadores.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, as Ciências Humanas evoluem pela preocupação com a sistematização de procedimentos científicos para a análise histórico-sociológica da realidade do país e pela introdução de novas interpretações da realidade social, de inspirações marxistas.

Nos anos de 1950, as condições políticas, sociais e culturais, suscitaram investigações e análises, motivadas pela urbanização, industrialização, populismo nacionalista, mudanças

sociais e crescimento da economia. Nos 60, destaca-se o engajamento de pesquisadores das diferentes áreas das Ciências Humanas, no desenvolvimento de saberes em contraposição a um contexto nacional de concentração de renda e aumento das desigualdades sociais, em um governo, então, militar autoritário. Já em 1970, há uma expansão inédita da indústria cultural e abertura de novas oportunidades para os profissionais das Ciências Humanas, era a chamada “modernização da sociedade brasileira” que consolidava o avanço capitalista (Laville; Dionne, 1999). Essa expansão da indústria cultural que teve seu florescimento ainda nos anos de 1960, também nos interessa, especialmente, por que é a partir dela que surge uma “visão romântica da juventude”, que, de certa maneira, encontra-se cristalizada no imaginário social; e nesse período um mercado de consumo que é construído para os *jovens/juventudes* que traduziu-se em moda, adornos, locais de diversão, de lazer, em músicas e revistas, entre outros. Neste sentido uma aceção de juventude é construída, e,

Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para a experimentação, período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (Dayrell, 2007a, p. 156).

Essa perspectiva de juventude tem relação com as Ciências Humanas em um contexto de desenvolvimento, em que se observa a evolução histórica da *pesquisa qualitativa*. Para Antonio Chizzotti, (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa, atualmente, envolve transdisciplinarmente os campos das Ciências Humanas e Sociais, e “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Este breve panorama da constituição das Ciências Humanas contribui para pensarmos os novos itinerários de pesquisa qualitativa em educação, a exemplo da perspectiva socio-histórica, fenomenológica, estudos culturais, etnográfica, história oral, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa com/o cotidiano, pois a partir do *Pós-estruturalismo*, considerado como o conjunto de investigações filosóficas contemporâneas, passa-se a um pensamento que recusa os fundamentos tradicionais da Filosofia, a exemplo das ideias de verdade, objetividade e razão.

Nossas investigações, no grupo de pesquisa Gepce/minorias, com pesquisa implicada

fenomenológica com as “minorias sociais nortistas amazonidas” (Rocha, 2019), se filia a tendência de pesquisa da Etnometodologia, especialmente com os aportes teóricos do francês Alain Coulon, do americano Harold Garfinkel; à fenomenologia social do europeu Alfred Schutz e à etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação do brasileiro Roberto Sidnei Macedo.

O fenômeno “é justamente do que vai se ocupar a fenomenologia” (Macedo, 2004, p. 43). O mundo da Fenomenologia se mostra “compreendendo e interpretando o seu sentido e significado” (Macedo, 2004, p. 43). Nessa perspectiva fenomenológica “a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos no arcabouço teórico a ela referente, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno” (Macedo, 2004, p. 43).

4.1.1 A Fenomenologia

Os fenomenólogos compartilham da ideia que “a consciência é sempre consciência de alguma coisa, não deve haver, portanto, sujeito sem mundo, nem deverá haver mundo sem sujeito” (Macedo, 2004, p. 45). Tendo por base este pressuposto que Rocha e Maia (2017, p. 221, grifo meu), mencionam que “na área de educação quando tratamos da abordagem qualitativa entendemos aquelas práticas de pesquisas que fazem referência mais a seus *fundamentos epistemológicos* do que propriamente a *especificidades metodológicas*”.

Etimologicamente *fenomenologia* é uma palavra composta por dois termos originados do grego: *phainesthai* aquilo que se *mostra*, se *apresenta*, que *aparece* ou *parece*; e *logos* que entre seus muitos significados é *fala*, *palavra*, *explicação*, *estudo*, *pensamento* que “reside num puro deixar e fazer ver, deixar e fazer perceber o ente” (Heidegger, 2008, p. 73). Logo *fenomenologia* é uma reflexão sobre aquilo que se mostra.

Para Alves Bello (2006, p. 18) “quando dizemos que alguma coisa se mostra, dizemos que ela se mostra a nós, ao ser humano, à pessoa humana. Isso tem grande importância. [...]. As coisas se mostram a nós. Nós é que buscamos o significado, o sentido daquilo que se mostra”. Tudo aquilo que se mostra a nós, entendemos como *fenômeno*, o qual buscamos conhecer o seu sentido. Neste entendimento, para Bicudo (2011, p. 30) “o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra”. A partir desse pressuposto entendemos a fenomenologia,

como “o falar inteligível sobre o que se mostra”. Todavia, a fenomenologia não é uma modalidade de pesquisa aparentemente “mais fácil” ou substitutiva do paradigma técnico e positivista de ciência. O enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno (Rocha; Maia, 2017a, p. 224).

Apreender fenômenos tem sido nosso desafio no nosso grupo de pesquisa e neste trabalho. Os fenomenólogos problematizam a pesquisa qualitativa em educação, lançando seus olhares fenomênicos sobre a pesquisa em educação na perspectiva *fenomenológica*, de base *etnometodológica*: uma *etnopesquisa crítica implicada* buscando compreender os limites e possibilidades do fenômeno educativo. Nesse sentido “se a fenomenologia encontra-se nas raízes dos estudos “qualitativos” da área de educação, sua evolução vem se dando no sentido de uma crescente diversificação tanto nos fundamentos filosóficos quanto nos métodos, procedimentos, estilos e conteúdos” (André, 2012, p. 21). Marli André, em *Etnografia da prática escolar*, escreve que a concepção *fenomenológica* ou *idealista-subjetivista* dá origem à *abordagem qualitativa* de pesquisa, e também às ideias do *interacionismo simbólico*, da *etnometodologia*, da *etnografia*. A *fenomenologia* destaca os aspectos subjetivos do comportamento humano e apregoa que é necessário adentrar no universo conceitual dos sujeitos para compreender os sentidos que eles dão aos acontecimentos e às interações sociais cotidianas (André, 2012).

Sobre o *interacionismo simbólico*, sua formulação tem como pressuposto que “a experiência humana é medida pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do sujeito [...] que vão sendo construídos as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade” (André, 2012, p. 18).

Em relação a *etnometodologia*, corrente da sociologia que influencia a *abordagem qualitativa* de pesquisa, Marli André (2012), destaca que o representante mais conhecido dessa corrente é Harold Garfinkel, sociólogo estadunidense, que publicou em 1967 seu livro *Studies in Ethnomethodology*, se tornando esta obra um clássico. Ainda que o termo *etnometodologia* nos remeta ou nos sugira uma discussão sobre *metodologia*, na verdade nos remete a um *campo de investigação*.

Importante ressaltarmos, também, que a *etnografia* se desenvolve no campo da Antropologia e em muito assemelha-se ao *interacionismo simbólico*. “A etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (André, 2012, p. 19). A partir do *interacionismo simbólico*

na *etnometodologia* queremos entender a passagem de uma *pesquisa participante* para uma *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012), na qual enfatizamos o valor da atriz/ator social na busca de compreensão de como se constrói a vida da atriz/ator (Macedo, 2012), pois o *interacionismo simbólico* que enfatiza na interação social os significados particulares do sujeito na interação, significados estes que se constroem dessa interação, a partir da própria interpretação pessoal. É uma corrente originada na Escola de Chicago que nos diz que o mundo simbólico só se constrói por meio da interação entre duas ou mais pessoas.

Da perspectiva fenomenológica, Roberto Sidnei Macedo, nos diz que a ação de educar não pode ser conhecida somente a partir de julgamentos de um arcabouço teórico sobre o termo, mas sim, a partir daquilo que é constituído na manifestação do próprio fenômeno. Neste sentido, ele percebe a educação enquanto “cuidado” com o *ser-do-outro*, sendo a autonomia cidadã a finalidade irremediável dessa construção (Macedo, 2004).

Acreditamos, assim como Macedo (2004), que quando as ideias são compreendidas e apropriadas de maneira “encarnada” por aqueles que buscam compreendê-las, constrói-se uma abertura e o fenômeno da educação tende a se mostrar. Como pesquisadores implicados pela inspiração fenomenológica nos é fundante “ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, recomendação clássica dos etnopesquisadores de ir a campo *ver para compreender* de forma situada” (Macedo, 2004, p. 44, grifo do autor). Ainda que o pesquisador fenomenólogo, no início de sua investigação, não tenha hipóteses construídas, ele necessita de uma “percepção sensibilizadora” que direcione o seu olhar, o seu ouvir e o seu apreender. Neste sentido, perceber que o fenômeno da educação é a compreensão do *ser-do-homem-no-mundo* (Macedo, 2004).

Na nossa pesquisa com jovens ao indagarmos-lhes “O que é a escola para você?” é a pergunta que se constitui como *percepção sensibilizadora* da nossa investigação. E, na análise fenomenológica dos dados, essa pergunta ampla ou geral quer apreender o sentido que o fenômeno “escola” tem na experiência vivida dos jovens no contexto da Amazônia Tocantina.

Um aspecto fundante na pesquisa fenomenológica é o reconhecimento da relatividade da verdade. Macedo (2004) ao tratar da relatividade da verdade, nos chama a atenção que:

a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriabilidade, mutabilidade e relatividade da verdade, por conseguinte, não há

absolutidade de qualquer perspectiva (Macedo, 2004, p. 47).

Dito isso, o autor supracitado afirma que a fenomenologia se opõe ao positivismo, sem, entretanto, rejeitar a “intenção de rigor” com que o positivismo interpela a realidade. Portanto, neste ponto a fenomenologia torna-se uma “prática científica e rigorosa de conhecer a realidade” (Macedo, 2004, p. 47). Como viemos afirmando nosso trabalho se constitui na abordagem qualitativa, pois compreendemos “que esta abordagem é a que melhor retrata o fenômeno educacional ou a educação como fenômeno” (Rocha; Maia, 2017, p. 221).

4.1.2 A etnometodologia e etnopesquisa crítica implicada em Alain Coulon, Harold Garfinkel, Roberto Sidnei Macedo

A *etnometodologia* é compreendida como a ciência dos *etnométodos*, ou seja, dos procedimentos que constituem, o que Harold Garfinkel²⁰ denomina de “raciocínio sociológico” que todo indivíduo apresenta (Macedo, 2010). O objetivo da *etnometodologia* é “a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (Coulon, 1995, p. 17).

Importa destacarmos em Roberto Sidnei Macedo²¹ que um dos pontos fundamentais para compreendermos a *etnopesquisa crítica* “é que ela nasce da inspiração e da tradição etnográfica [...] produzindo conhecimento *indexado*, um conceito caro a teorização etnometodológica (Macedo, 2010, p. 9).

Como ponto de partida, *descrever para compreender é um imperativo*; daí pertinência para os etnopedisadores da noção etnológica de “*descrição densa*” (Geertz, 1978) e de uma detalhada *etnografia semiológica*, ambas extremamente sensíveis ao caráter encarnado e polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo sociocultural que aí se impõe. A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional dos fenômenos antropossociais, uma presença que, ao articular-se com a tradição crítica em ciências humanas, supera de vez a visão ingênua e o viés neutral sobre as interessadas e muitas vezes assíncronas realizações dos seres humanos, incluindo-se aí a própria construção social da ciência como cultura e como poder socialmente constituído. [...] A etnopesquisa é, em suma, um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropossocial e educacional. (Macedo, 2010, p. 10).

²⁰ Harold Garfinkel foi um sociólogo estadunidense, etnometodólogo e professor emérito da Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Ele é conhecido por estabelecer e desenvolver a etnometodologia como um campo de investigação em sociologia.

²¹ Roberto Sidnei Macedo é doutor em ciências da educação pela Universidade de Paris 8 - Vincennes à Saint- Denis, com pós-doutorados em currículo e formação pelas Universidade de Fribourg-Suíça e Universidade do Minho-Portugal. É professor titular da Universidade Federal da Bahia.

Neste contexto, Alain Coulon²² esclarece que os *etnométodos* “são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo” (Coulon, 1995, p. 113).

Diante disso, a *etnometodologia* nos é importante por sua originalidade, que reside em sua concepção teórica dos fenômenos sociais, na qual o ator social não é um “idiota cultural”, mas sim um produtor de sentidos e significados.

Atores sociais não são idiotas culturais, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem: são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim suas experiências sociais criam saberes legítimos (Macedo, 2012, p. 22, grifo do autor).

Acerca do sentido de ator social Alain Coulon diz que: “O sociólogo erudito trata, assim, o ator social – segundo a fórmula de H. Garfinkel – como um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura” (Coulon, 1995, p. 19). A concepção de “idiota cultural” é do estadunidense Harold Garfinkel. O termo refere-se ao homem que produz características estáveis da sociedade ao agir em concordância com alternativas preestabelecidas e legítimas de ação que a cultura comum provê (Garfinkel, 1984).

A discussão da *etnometodologia* conforme André (2012, p. 19), “é o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca”. Neste contexto, Macedo (2015, p. 30) trabalha na perspectiva de radicalidade do “projeto etnometodológico”, em que os atores sociais não são “idiotas culturais”, eles trazem e criam *etnométodos*. Assim ele escreve,

[...] *etnométodos*, conceito fundante de etnometodologia, dizem-nos das maneiras, das lógicas que, no dia a dia das ações humanas e de suas realizações, os atores sociais produzem e usam para compreender, resolver e intervir em questões das suas realidades, para todos os fins práticos.

²² Alain Coulon é professor emérito titular em ciências da educação na Universidade Paris 8 desde 1990. Doutor em ciências da educação, Universidade Paris 8, 1975. Doutorado de estado em letras e ciências humanas, 1990. Principais áreas de pesquisa: sociologia, sociologia da educação, Ensino Superior, etnometodologia, etnografia, métodos qualitativos.

A partir desta perspectiva, documentos, por exemplo, são etnotextos “fixadores de experiências” por se constituir “como registro objetivo do vivido” (Macedo, 2010).

4.1.3 A Etnopesquisa crítica implicada

De pronto, manifestamos nossa condição de pesquisadores que se assumem implicados, que se aventuram na “construção implicada” de uma pesquisa sobre a escola pública contemporânea na Amazônia Tocantina com jovens, que se consubstanciará na proposição de Tese *Escola pública da/na Amazônia Tocantina “lugar” e “não lugar” para/das/dos “jovens”*.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que subsidiará a construção de Tese sobre a escola como “lugar” e “não lugar” (Augé, 2005), para os jovens das escolas públicas. Para compreender a concepção de *não lugar* é necessário compreender a concepção de *lugar* antropológico. Sendo assim, lugar antropológico um espaço identitário, relacional e histórico. O *não lugar* é o seu oposto, ou seja, espaços não identitários, não relacionais e não históricos.

Na sociedade contemporânea os lugares vão se perdendo, desaparecendo, sendo substituídos pelos *não lugares*, tais como aeroportos, hipermercados, centros comerciais, praças, hotéis, escolas que mais parecem *shopping centers*. Há que se tensionar mais a noção de *lugar* no contexto da sociedade contemporânea: “teria o processo de globalização acabado com o lugar e suas especificidades espaciais e temporais? Não haveria mais espaço para o enraizamento?” (Macedo, 2010, p. 34).

Para um etnopesquisador, sentidos e mais sentidos, bem como ressignificações demarcam a contemporaneidade em seu caráter mutante e temporal: “uma temporalidade extremamente comprimida, em face das transformações no próprio tempo, não mais um tempo/hora, mas tempo/segundo”. Reflexões importantes quando se discute *lugar* na contemporaneidade. “Estariamos presenciando uma eliminação do tempo? [...] Temos de compreender, apesar do impacto temporal, que o processo de globalização materializa-se no lugar” (Macedo, 2010, p. 35). É uma pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa ação, participativa, na busca de entendimento do fenômeno escola para jovens.

Nesse sentido pesquisar fenomenologicamente:

quer dizer “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez”... A interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca (Bicudo & Espósito, 1997, p. 24).

Este trabalho é construído pela/na *etnopesquisa*, que na concepção de Macedo (2004; 2010) é intercrítico e se faz pesquisa antropológica e educacional. A partir das concepções de Macedo (2004), compreendemos que a escrita do texto de uma *etnopesquisa* é eminentemente uma escrita com estilo bem pessoal, em que o “eu” ocupa um lugar significativo, sem negar que os afetos podem mover as análises, mas tendo consciência de que tais emoções, sozinhas, não podem direcionar um processo de construção de conhecimento.

Importa destacar que nesse processo de construção do saber científico, a *etnopesquisa* “não considera os sujeitos do estudo um produto descartável”, bem como o “ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o performam” (Macedo, 2008, p. 4). Destaca-se que a preocupação está no *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas).

A *etnopesquisa crítica*, nasce na base da inspiração *etnográfica*, mas se diferencia quando se aprofunda, o que Roberto Sidnei Macedo chama de “*démarche* hermenêutica de natureza sócio fenomenológica e crítica”, produzindo “conhecimento encarnado” (Macedo, 2008). É importante, entretanto, “que não se avalie a *etnopesquisa crítica* dos meios educacionais como panaceia metodológica ou como o cultivo de um polo monolítico em termos epistemológicos” (Macedo, 2008, p. 13-14).

Em *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação* (Macedo, 2012a), faz referência a uma argumentação de Félix Guattari sobre o sujeito implicado: “o sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o real. Ele é levado a aí se lançar, de nele intervir” (Guattari, 1989, p. 23, tradução de Nilda Alves), ou seja, somos “implicantes”, em nossas ações “pesquisantes”.

Sobre a implicação Nilda Alves²³ é afirmado que a partir dela é possível imaginar muitas coisas, como compromisso com os seres humanos em seus sofrimentos, suas dificuldades, suas alegrias, sua capacidade de criação e de resolução de problemas (Alves,

²³ Nilda Guimarães Alves, professora emérita da UERJ. Trabalha em pesquisas com os cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons, formação de docentes e artefatos curriculares, na compreensão de que os processos educativos precisam ser compreendidos em suas múltiplas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas.

2012). A “implicação” é o movimento dos seres humanas no sentido de compreenderem que algo precisa mudar, pois muitos sofrem com o que existe.

Outro significado sobre implicação nos remete à ideia que:

ao compreender – sempre coletivamente, graças à palavra presente de muitos “praticantes” dos cotidianos, nas “conversas” que aparecem no transcorrer dos encontros – que “implicamos” (nos tomamos de implicância por uma situação ou acontecimento existente) e que tomemos a decisão de juntos, dizer que não gostamos de que acontece e que temos que tentar mudar o que existe, fazendo outra história, pois descobrimos, nesse processo, que “outros mundos são possíveis” (Alves, 2012, p. 15-16).

Já Macedo (2012a; 2015) conceitua “implicação” como um “modo de criação de saberes” e ao optar por esse termo “criação de saberes” estabelece diálogo com a própria Nilda Alves, com Jacques Ardoino e George Lapassade, no sentido de que todas as expressões de saberes implicam *criação*, indo além da ideia de *construção e produção de saberes*, ainda que as contenham nas suas emergências.

Logo também compreendemos a pesquisa como campo da “práxis social”. Nestes termos, constituindo-se como uma *etnopesquisa implicada* que “produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos” (Macedo, 2012b, p. 177).

Implicada, engajada e constituída na base por *etnocompreensões*, intercriticamente construídas; sensibilizada por uma ideia de política de pesquisa e de conhecimento de possibilidades emancipacionistas, a *etnopesquisa implicada* se identifica com a *heterogênese do protagonismo* dos movimentos sociais e das ações afirmativas em educação a partir da sua orientação *etno* e seu *arké* crítico. Emerge aqui, neste sentido, o que transversaliza sua característica, ou seja, o trabalho ineliminável com a cultura e sua dinâmica relacional com o poder, com os *etnométodos* dos atores sociais e a heterogeneidade enquanto *política de conhecimento, de compreensão e de conquista social*, como dimensões entretecidas, imbricadas (Macedo, 2012b, p. 179).

Nesse contexto de implicação os termos: *heurística, engajamento, pertencimento e afirmação* são indissociáveis. Para a *etnopesquisa implicada*, inspirada na *etnometodologia* de Garfinkel, toma-se como referência o seu lado mais engajado, presente nas obras de Lapassade²⁴ e Ogbu²⁵, uma vez que nenhum ator social pode, em hipótese nenhuma, ser

²⁴ Georges Lapassade (1924-2008), filósofo e sociólogo francês, seus estudos de filosofia que lhe deram a oportunidade de experimentar o existencialismo e a fenomenologia a partir de dentro.

²⁵ John Uzo Ogbu, antropólogo nigeriano-americano e professor conhecido por suas teorias sobre fenômenos observados que envolvem raça e inteligência, especialmente como as diferenças raciais e étnicas tiveram efeito na conquista educacional e econômica.

considerado um “idiota cultural”.

4.1.4 A construção do método fenomenológico de pesquisa

Historicamente o *método* se construiu a partir de um movimento que valorizava a capacidade do pensamento racional, nos séculos XVI e XVII, acreditava-se que com o uso da razão o homem poderia conhecer e transformar o mundo. Esse discernimento representou um deslocamento da produção do saber do âmbito eclesiástico para o universo secular (Oliveira, 2001).

Para Oliveira (2001, p. 22) “o método existe para ajudar a construir uma representação adequada das questões a serem estudadas”, portanto, o estudo do método em Ciências Humanas precisa “ser cuidadoso e zelar para que homens concretos, sujeitos e objetos de suas indagações, não fossem mutilados ou, então, não se tornassem objetos mortos nas mãos dos cientistas dispostos a fazer da ciência outro poderoso instrumento de dominação” (Oliveira, 2001, p. 22).

A pesquisa fenomenológica se fundamenta na filosofia de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, como possibilidade de interpretar o mundo com base na consciência do sujeito a partir de suas experiências. Portanto, a pesquisa fenomenológica visa dar sentido aos significados atribuído pelo sujeito aos fenômenos sob investigação. A fenomenologia descreve fatos, não explica nem os analisa, todavia, a *descrição fenomenológica* funda-se sobre o vivido, sobre o real, como uma *volta às próprias coisas*.

Em se tratando de método a pesquisa fenomenológica perpassa por dois momentos: a *redução fenomenológica* e a *redução eidética*. A *redução fenomenológica* é a restrição do conhecimento ao fenômeno da experiência da consciência, o que em grego se diz *epoché* que significa colocar entre parênteses. Já a *redução eidética* no sentido de ideia ou essência consiste na redução do objeto da percepção à ideia, no processo de intuir as essências.

Podemos pensar em várias etapas e várias características do método fenomenológico: a) reduzir as experiências individuais; b) identificar um fenômeno; c) explorar o fenômeno; d) realizar a *epoché*; e) coletar dados dos sujeitos que experienciam o fenômeno; f) desenvolver uma descrição da essência da experiência; g) analisar os dados das unidades delimitadas da análise passando por unidades amplas; h) finalizar com uma descrição discutindo a essência das experiências dos sujeitos.

A *descrição densa* destaca vozes/falas/discursos, declarações significativas, frases ou citações no sentido de compreensão de como jovens experimentam o fenômeno “escola”. Esse é o passo da *horizontalização* para que o pesquisador desenvolva *grupos de significado* para as *declarações significativas* que tornar-se-ão as categorias de pesquisa para elaboração da Tese.

Entende-se por descrição densa o método de observação criado por Clifford Geertz (1978), que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada. [...] a definição de estruturas significantes que, em última instância, são produzidas pelos indivíduos na interação com o mundo do qual participam. Nesses termos, cada indivíduo coopta e parcialmente reproduz os ditames históricos, sociais e culturais, mas o que garante a individualidade do sujeito é o fato de cada um deles combinar de forma relativamente autônoma os significados que lhe são apresentados pelo “mundo exterior”.

Assim, o “estar no mundo” não se confina na reprodução desse mesmo mundo. Para Geertz, viver se constitui na contínua operação de questionar, aceitar ou rejeitar o que lhe é apresentado ao incorporar uma versão em certo sentido própria e original de “realidade”, esta última construída por uma releitura particular da história e da sociedade, isto é, derivada de um rearranjo simbólico que pode ser expresso como cultura (Talamoni, 2014, p. 53).

A *descrição densa* de Clifford Geertz (1978) se fundamenta em três ideias principais: o conceito de cultura, a ideia do “estar lá” e o pesquisar como autor., pois a *descrição densa* não faz diagnóstico de uma cultura ou de um fenômeno, mas, “o alargamento do universo do discurso humano” (Geertz, 1978, p. 24), viabilizando o diálogo entre “a cultura do pesquisador e a cultura do grupo pesquisado” (Talomani, 2014, p. 55), isto é, “estar lá” significa o pesquisador marcar presença no local investigado, por descrever o que ele viu tem reconhecida a sua autoridade decorrente de sua fala ao descrever a realidade e a veracidade dos fatos.

As *declarações significativas* é que serão temas utilizados para construir a *descrição densa* (descrição textual) que os jovens experimentaram com o fenômeno. A partir da *descrição textual e estrutural* o pesquisador escreve a *descrição composta* apresentando a essência do fenômeno pesquisado que, também, pode ser chamada de *estrutura essencial invariante* ou *essência fenomênica*.

4.1.5 Etnotextos como fixadores de experiência

Um poema, um discurso, uma entrevista, uma história ou experiência vivida, algo que

se fala ou escreve, um diário pessoal, ou de campo, ou de bordo, um livro literário ou didático, ou quaisquer forma de ação ou realização humana, são, nas palavras de Roberto Sidnei Macedo (2010), objetos de uma *análise de conteúdos*.

Da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdo é um recurso metodológico *interpretacionista* que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Está longe, portanto, de um modelo aplicativo, enquadrado em qualquer regra fixa. Daí o pesquisador ser, com seu *background*, o principal instrumento das análises. (Macedo, 2010, p. 145, grifos do autor).

Esse autor salienta que ao nos depararmos com uma ação comunicativa, em que o objetivo é uma *análise de conteúdos*, faz-se necessário considerar a natureza efêmera e fugaz do “fenômeno da significação”. O conteúdo pode ser *manifesto* ou *latente*. O *conteúdo manifesto* é o relato descritivo feito por quem realizou a ação e o *conteúdo latente* é a elaboração, é o resultado da interpretação do analista em busca do verdadeiro significado da ação. Esse mesmo autor escreve que, principalmente, no caso do *conteúdo latente*, o pesquisador postula que a significação real e profunda do material analisado está além do que é expresso. Nesse sentido “na análise de conteúdos, o dito e o não-dito são apreendidos numa mesma *gestalt* na qual figura e fundo devem ter a mesma figura analítica” (Macedo, 2010, p. 146, grifo do autor).

Nessa óptica, analisar um conteúdo de forma pertinente implica a importância de tornar-se *membro*, como recomendam os etnometodólogos, quer dizer, “encharcar-se” ou fazer parte da linguagem natural praticada por uma comunidade. Portanto, destacar, fragmentando, o conteúdo da comunicação do contexto onde ele se dá, com o objetivo de analisá-lo, é uma prática inconcebível para uma etnopesquisa, seria um paradoxo insuperável (Macedo, 2010, p. 146-147, grifos do autor).

Indicativos importantes, faz o autor, sobre o estudo de textos, porque na *análise de conteúdo* o texto é um subsídio que predomina, e “quem produz o texto lida com as ideias de seu tempo e da sociedade em que habita [...] o texto assimila as ideologias da época, mas também tem seu papel instituinte de estabelecimento de rupturas e de contradições (Macedo, 2010, p. 149).

Nesse sentido os *etnotextos* emergem das falas dos sujeitos da pesquisa, no nosso caso, dos jovens da Amazônia Tocantina (Macedo, 2010; Rocha, 2022). O termo *etnotextos* surge na França, utilizado desde 1975, para designar textos orais produzidos nos trabalhos de pesquisa, literários ou não, exprimindo “o discurso que uma comunidade produz e mantém sobre si mesma” (Bouvier, 1997, p. 70).

Importa destacar, que

No Brasil, na Universidade de João Pessoa, com o estímulo de Idelette Fonseca dos Santos, as pesquisas em literatura oral estão fortemente impregnadas das concepções científicas fundadoras dos etnotextos, enquanto que em Salvador foram estabelecidas sólidas bases no campo da história oral pelo importante trabalho de Tânia Penido Monteiro, concluído na França, mas realizado no Brasil junto a uma comunidade de moradores de Itapuã, segundo os princípios dos etnotextos (Bouvier, 1997, p. 74).

É certo que o conceito de *etnotexto* foi sendo adotado nos últimos anos em vários países estrangeiros, além do Brasil, como na Costa Rica, Rússia, Itália, entre tantos outros, com a finalidade de promover pesquisas do mesmo tipo, muito particularmente em *dialetologia*. Para Macedo (2010, p. 149), faz-se necessário ressaltar que “não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos”, portanto, para o autor, há nos conteúdos de um texto, a instituição de um processo vivo, que para a pesquisa deve tornar-se objeto do esforço interpretativo.

É neste contexto que se constitui a nossa pesquisa acerca das experiências dos jovens do da escola pública da/na Amazônia Tocantina, respalda na abordagem da *etnopesquisa crítica implicada*, de Roberto Sidnei Macedo e em princípios do método de *análise de conteúdo* de Laurence Bardin, por meio da *análise temática*. Importa destacar as três etapas básicas de trabalho da *análise de conteúdo* de Bardin (2010), que estão afinados com os princípios da *etnopesquisa crítica* de Macedo (2010), são elas: *pré-análise*, *descrição* e *interpretação inferencial*.

Pré-análise – compreendida como a fase de organização, em que estão contidas um conjunto de buscas iniciais, de informações ou instruções, o momento do primeiro contato com os materiais, ou seja, é o primeiro passo, consiste na sistematização dos “preâmbulos”, dos dados ainda brutos, da seleção do material que será analisado, visando a elaboração de um *plano de análise* (Franco, 2018).

Maria Laura Franco, ao tratar da *pré-análise*, aponta a “leitura flutuante” como a primeira a atividade a ser realizada. Esta acontece quando o pesquisador tem contato com os documentos, textos, mensagens que a serem analisados, e deve caminhar para o que será uma “leitura aprofundada” (Franco, 2018).

Esta fase chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (Bardin, 1977, p. 96).

Franco (2018) citando Bardin (1977), ressalta que essa primeira fase geralmente possui três incumbências, ainda, que estas não sigam, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, isto é, que possa ser construída em um momento não estruturado ou sistemático. São elas:

a) a *escolha dos documentos* para análise – Em primeiro lugar, o analista fará a leitura de todos os materiais e selecionará os que estão de acordo com os objetivos da pesquisa. A constituição do *corpus*²⁶ da investigação implica, muitas vezes, escolhas e regras. As principais regras são: 1) *Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. Por exemplo, não deve deixar de fora elementos importantes por dificuldade de acesso; 2) *Regra da representatividade*: a análise pode ser em uma amostragem, desde que rigorosa sendo a amostra uma parte representativa do universo inicial; 3) *Regra da homogeneidade*: os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentarem demasiada singularidade; 4) *Regra de pertinência*: os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa (Franco, 2018).

b) a formulação das *hipóteses* e/ou dos *objetivos* – “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não), recorrendo aos procedimentos de análise” (Franco, 2018, p. 57). Nesse sentido, assim escreve Bardin (1977, p. 98) “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levaram a pensar, que...?”. Entretanto, importa ressaltar que nem sempre as hipóteses são estabelecidas na fase da *pré-análise*, assim, também, como não é obrigatório se ter como guia um *corpus* de hipóteses para que se faça a análise dos dados.

c) elaboração dos *indicadores* que fundamentarão a interpretação final – diz respeito à escolha de *índices* que pode ser a mensuração explícita ou implícita de um tema em uma mensagem, que procedem à construção de indicadores seguros e precisos (Franco, 2018).

Descrição – ou “exploração do material”, Bardin (1997) escreve que se as atividades incumbidas à *pré-análise* forem convenientemente concluídas, nessa etapa caberá somente administração sistemática das decisões tomadas. É nessa fase que temos a *codificação*, também chamada de *unitarização*, ou seja, é a transformação dos dados brutos em dados

²⁶ O termo *corpus* aqui empregado refere-se ao conjunto de documentos ou de outro material selecionado para análise sistemática.

representativos na forma de unidades menores (recortes).

Interpretação inferencial – é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise. Como resultado do processo de descrição é produzido um texto síntese para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

Feito isso, passaremos a interpretação dos etnotextos dos jovens. Bardin (1977) explica que a interpretação proposta pelo método de *Análise de Conteúdos* consiste em descobrir o que vem por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, ou seja, seu sentido não explícito, o que exigirá esforço de interpretação do pesquisador.

Neste sentido, vemos o esforço didático de Macedo (2010) para demonstrar as etapas que normalmente são trilhadas por esse tipo de análise: a) realização de leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha; c) processo de categorização²⁷; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas.

Na etapa de *leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados*, são indicativos da leitura que se deu em diversos momentos do *corpus* recolhido, a partir da qual se obteve uma visão de seu conjunto, suas especificidades e dificuldades para serem superadas. Nesse momento são apontados os tipos de unidades informacionais e apreendidas particularidades amplas que se constituirão em tema ou noções subsunçoras significativas do *corpus* empírico coletado, é, portanto, uma familiarização com o material informacional da pesquisa. Esta etapa se caracteriza como uma de pré-análise (Macedo, 2010).

4.1.6 Análise de etnotextos por meio da estatística textual clássica

Analisamos 17 etnotexto, registrados em formulários *Google forms* pelos jovens participantes dos grupos de discussão nas cidades de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO. As narrativas dos jovens participantes responderam à pergunta: O que é a escola para você?

a) Análise de etnotextos por meio da nuvem de palavras

²⁷ Roberto Sidnei Macedo prefere não utilizar a noção de *categoria*, substituindo-a por *noções subsunçoras, perspectivas*, tendo em vista carga positivista que a prática de categorização historicamente carrega.

Verificaremos as palavras mais citadas nos etnotextos. As com mais frequências, são evidenciadas em gráfico (nuvem de palavras), com isso será possível ampliar discussões, reflexões e contextos apresentados dentro de cada etnotexto.

b) Análise de etnotextos por meio da análise de similitude

Na *análise de similitude* utilizaremos o corpus de respostas dos questionários respondidos pelos jovens, consubstanciados em etnotextos. A escolha desse tipo de análise nos permitirá parâmetros para a construção de uma *árvore de similitudes*.

c) Método da classificação hierárquica descendente

Esse tipo de classificação é também chamado de método de Reinert, possui três possibilidades de *classificação hierárquica descendente*, dos quais optamos pelo tipo *simples sobre textos*. O tipo de análise *simples sobre textos*, considera os textos como *segmentos de texto*, não os fragmentando. É recomendado para questionários de respostas curtas, como acreditamos que serem os nossos. Serão esses dispositivos que evidenciarão as categorias que se constituirão como Tese da escola pública Amazônica Tocantina como “lugar” e “não lugar” para jovens.

Seção 5:

**A pesquisa com jovens da escola
pública contemporânea da/na
Amazônia Tocantina**

5. A PESQUISA COM JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA

5.1 Grupos de discussão na pesquisa com jovens

Os estudos de Wivian Weller, da UnB, acerca da utilização do “grupo de discussão” (Weller, 2006), na pesquisa de campo e das águas, orientaram nosso trabalho de coleta dados com jovens, nas cidades de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO, no contexto da Amazônia Tocantina, cujos resultados constituem-se nesta Tese de doutoramento.

Os *grupos de discussão* datam dos anos de 1950, quando integrantes da Escola de Frankfurt passaram a utilizá-los na *pesquisa social empírica*, mais especificamente entre os anos de 1950 e 1951, sob a coordenação Friedrich Pollok. Entretanto, somente no final dos anos de 1970 que os *grupos de discussão* passaram a caracterizar-se como método pesquisa, ancorando-se no *interacionismo simbólico*, na *fenomenologia social* e na *etnometodologia* (Weller, 2006).

Weller (2006, p. 246) escreve que “os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude”. Para a autora, é no grupo, principalmente, que a/o jovem trabalhará as *experiências de vida no meio social*, as *experiências de desintegração*, *exclusão social* e *inseguranças*, entre outras.

Os *grupos de discussões* têm contribuído para na análise dos fenômenos típicos da juventude, inclusive permitindo a elaboração de diferentes tipologias, conforme descrito por Weller (2006, p. 246, grifos da autora):

- de **desenvolvimento** (*Entwicklungstypik*) – voltada para a análise das mudanças biográficas relacionadas às experiências adquiridas na fase de transição entre a adolescência e a vida adulta;
- **geracional** (*Generationstypik*) – das características comuns de um mesmo grupo etário, muitas vezes, em contraposição às gerações mais velhas;
- do **meio social** (*Milieu-oder sozialräumlichetypik*) – das relações entre origem social e orientação biográfico-profissional;
- de **formação educacional** (*Bildungstypik*) – relacionada às diferenças entre os tipos de escola (por exemplo: entre alunos da Hauptschule, Realschule ou Gymnasium, ou de escolas públicas x escolas particulares);
- de **gênero** (*Geschlechtstypik*) – voltada, por exemplo, para a análise das diferenças biográficas e das escolhas profissionais de jovens de ambos os sexos (Bohnsack, 1989).

Nesse contexto, compreendemos, assim como Weller (2006, p. 246), que “os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”, na medida em que esses sujeitos se constituem como *grupos reais*²⁸, representantes de estruturas sociais, de gênero, classe, étnicas, geracionais, entre outras.

Aprendemos com Weller (2006, p. 247) que

Os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

Diante disso, utilizamos o *grupo de discussão* motivados por duas questões centrais: a primeira pela experiência de que as/os jovens têm dificuldades em escrever textos mais longos e complexos; e a segunda por dialogar com muita proximidade com a interpretação fenomenológica.

5.2 Construção dos dados de pesquisa de Tese nos grupos de discussão com jovens de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO

A criação dos grupos de discussão se deu a partir do contato do pesquisador com três professores (duas do sexo feminino e um do sexo masculino) que trabalham em escolas públicas, localizadas nas três cidades pesquisadas: Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO. Os professores foram escolhidos por trabalharem com jovens que, a partir do aceite voluntário, colaboraram para formação dos 3 grupos de discussão: sendo 1 grupo de jovens de Imperatriz/MA, com 6 participantes; 1 grupo de jovens de Marabá/PA; com 5 participantes; e 1 grupo de jovens de Tocantinópolis/TO, com 6 participantes.

O critério de inclusão/exclusão dos participantes dos grupos de discussão se deu a

²⁸ Constituídos de jovens pertencentes às cidades de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO, em contato com o processo de escolarização. Neste contexto, as discussões “[...] realizadas com grupos reais devem ser vistas como representações de processos estruturais [...] que documentam modelos que não podem ser vistos como casuais ou emergentes. Esses modelos remetem ao contexto existencial compartilhado coletivamente por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas, que [por sua vez] estão relacionadas às experiências comuns como membros de um meio social e de uma mesma geração, às experiências como homens ou mulheres, entre outras, e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um ‘modelo coletivo de orientação’” (Bohnsack; Schäffer, 2001, p. 328-329 – Tradução Wivian Weller).

partir dos seguintes quesitos: a) ter faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, conforme Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852/2013 (Brasil, 2013, Art. 1º, § 1º); b) ser domiciliado em uma das três cidades da região da Amazônia Tocantina; c) ter concordado em participar da pesquisa e assinado o Termo de Livre Esclarecimento.

A partir da indicação dos professores colaboradores voluntários da pesquisa, foram selecionados 17 jovens. Antes de iniciar os grupos de discussão, fizemos uma experiência-piloto com 4 jovens, com características em comum, por serem estudantes do curso de Pedagogia na UFT, Campus Palmas, e por possuírem a mesma média de idade, sendo equitativamente distribuídos entre o sexo masculino e feminino.

Reunimos os participantes em quatro encontros diferentes para experienciar a troca de opiniões sobre nossa proposição de Tese, perguntando a eles o que é a escola para você? O modelo de discussão aberta foi mediado pelo pesquisador e orientador de Tese, que também contribuiu para organizar e estimular a discussão, a partir dos objetivos da pesquisa, para que pudéssemos construir sentidos de Tese.

Em cada um dos quatro encontros, fizemos o registro e uma rememoração da discussão realizada anteriormente, para aprofundar a questão norteadora da pesquisa de Tese.

A experiência nos oportunizou interagir e trocar informações sobre o sentido de escola pública contemporânea para os jovens da/na Amazônia Tocantina, adquirir domínio metodológico, apreender a importância de estabelecer contato recíproco com jovens, ter foco nas perguntas norteadoras da pesquisa, apreender a organizar as falas do grupo, oportunizando que a discussão fosse dirigida pelo grupo, entendendo-se que a discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que em uma entrevista individual, podendo-se, ainda, comentar ideias estereotipadas e/ou visões radicais, com um nível de confiabilidade importante para que os participantes façam suas colocações sem constrangimento, nos oportunizando melhor estruturar nossos grupos de discussão.

5.3 A realização dos grupos de discussão

Estivemos sempre atentos aos códigos de comunicação e estilos de vida das/os jovens participantes da pesquisa, nos grupos de discussão, ainda que estejamos imersos no mesmo contexto sociocultural. Compreendemos que a implicação do pesquisador no meio pesquisado é uma questão necessária para evitar afirmações distorcidas da realidade social

dos jovens entrevistados.

Realizamos quatro encontros, no período de março a junho de 2024, com duração entre uma hora e meia e duas horas, com cada um dos três grupos de discussão. Nos encontros buscamos, em uma abordagem fenomenológica, compreender as experiências vivenciadas e compartilhadas por esses jovens, com os outros, na medida em que os ouvirmos e conhecermos suas percepções e opiniões.

O *grupo de discussão* "é uma prática qualitativa de análise social que possibilita ao pesquisador compreensão do sujeito a partir de discursos produzidos coletivamente na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismo ou latentes"(Meinerz, 2011, p. 485). Nesse sentido, quisemos nos colocar em uma prática de *escuta* que perpassa os aspectos teórico e metodológico, alcançando a prática política, afetiva e ética do pesquisador.

5.3.1 O primeiro grupo de discussão

No primeiro encontro, com cada um dos 3 grupos, buscamos compreender a situação social dos entrevistados, conhecer as atividades profissionais desenvolvidas por eles. Para tanto, fizemos uso da *observação participante*, além da aplicação de instrumento de coleta de informações por meio de um formulário online do *google forms*.

No questionário, continham esclarecimentos sobre a pesquisa de Tese, os objetivos e a metodologia, bem como o Termo de Livre Esclarecimento, amplamente divulgado nos encontros dos grupos de discussão.

Em nosso contato inicial, buscamos estabelecer relação cordial e de reciprocidade com os jovens entrevistados, quisemos conhecê-los, saber seus nomes, suas trajetórias escolares, suas comunidades de pertencimento, suas histórias de vida. As falas foram breves e objetivas, alguns mais desinibidos, outros mais tímidos. Percebemos que era importante conversarmos de maneira simples, coloquial, que falássemos assim como eles falam, pois, afinal, eram as falas deles que nós queríamos ouvir, para um processo fenomênico de descrição densa.

A análise dos dados coletados, nesse primeiro encontro, sinalizam entendimentos dos quais: a) 53% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 47% são do sexo masculino; b) 11,7% dos jovens entrevistados estudam e trabalham, e entre os jovens sem

trabalho, 55% são do sexo feminino, em sua maioria preta e parda.

Compreensivamente esses nossos dados de pesquisa da Amazônia Tocantina não diferem muito dos dados nacionais, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho, divulgada em 2023, em relação à ocupação que não alcançam a média nacional, que é de 13% dos jovens, na faixa etária dos 18 aos 24 anos. O percentual de mulheres sem trabalho supera a média nacional, que é de 60%, conforme a mesma pesquisa.

Os dados nacionais do MTE nos informam que, dos 207 milhões de brasileiros, 17% são jovens de 14 a 24 anos, e desses, 5,2 milhões estão desempregados, o que corresponde a 55% desses jovens nessa situação no País, que, no total, chegam a 9,4 milhões.

Os grupos de discussão nos fizeram compreender a inter-relação da escolarização e o “mundo do trabalho”. Para os jovens, a educação é vista como garantidora de um futuro próspero e, inclusive, como solução para o problema do desemprego. Os jovens dizem acreditar que por meio da educação terão condições de crescer na vida, de “ser gente”, de ter um bom emprego, mesmo que não tenhamos pautado a questão do sentido de empregabilidade dos dias atuais, visto que essa não é uma questão prioritária da nossa investigação.

Por outro lado, Franzoi (2011, p. 118) nos diz ser impossível falar de jovem e trabalho sem falar de escola, pois é a escola “o lugar onde deveriam estar os jovens e do qual nunca deveriam ter saído”. A autora afirma que também o trabalho deveria estar, naturalmente, presente na escola, mas, ao invés disso, a escola o nega, e isso dissocia a relação ontológica de humano-trabalho. Prossegue ainda dizendo que, quando o trabalho é levado em consideração pela escola, é direcionado exclusivamente aos segmentos pobres, em uma perspectiva reducionista, voltada para a preparação para ingresso e adaptação do mercado de trabalho.

É certo que a necessidade ou mesmo obrigação de trabalhar desde cedo gera uma relação descontínua das/os jovens com a escola, produzindo um dramático quadro de defasagem idade-série/etapa escolar (Franzoi, 2011). Segundo dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012, a taxa de distorção idade-série, no Brasil, era de 31,1%, em 2022 a taxa foi de 22,2%. Ainda que o percentual tenha caído na última década, é um percentual elevado.

Para Franzoi (2011, p. 123), “os jovens trabalhadores são estrangeiros numa escola que não fala a sua língua, que ignora o que eles sabem, levando-os a sucessivas repetências, defasagem idade-série e ao abandono”. Escreve, ainda, a autora que a escola exerce sobre esses jovens um misto de fascínio e medo, pois não a reconhecem como um direito, visto que foram, muito cedo, por ela expulsos, em alguns casos, por mais de uma vez.

A análise sobre jovens, trabalho e escola na perspectiva histórico-crítica das condições atuais da sociedade brasileira nos aproxima dos modos de compreender os jovens. Importa considerar a argumentação de Leão (2011, p. 99) de que “há uma tendência de olhar negativamente a relação dos jovens contemporâneos com a escola”. Segundo esse autor, geralmente pais, gestores escolares e professores tendem a afirmar que os jovens não gostam da escola, nem dos seus professores, o que se distancia da aceção dos jovens no nosso grupo de discussão.

Diante disso, compreendemos que a construção de uma perspectiva que rompa com essa visão marxista de jovens e de juventude. Para tanto, colocamo-nos como ouvintes dessas e desses jovens, quisemos saber o que elas/eles tinham a dizer, qual o lugar da educação e da escola em suas vidas.

5.3.2 O segundo encontro com grupos de discussão

Aqui nos organizamos a partir das “experiências de pesquisa” de Weller (2006), para com os grupos de discussão. A partir desse pressuposto, nos mantivemos atentos na realização dos procedimentos a seguir descritos.

1) **Iniciamos estabelecendo contato cordial e de reciprocidade com os jovens entrevistados**, pois já havíamos apreendido que uma conversa informal possibilita mais interação e mais conversas com esse público. Como motivação inicial, em cada um dos encontros, dirigimos perguntas ao grupo como um todo e não a um integrante específico, quisemos saber o que eles tinham a dizer sobre suas comunidades e sua região, quais expectativas sociais.

Na discussão, sobressaiu a questão econômica com bastante ênfase para os jovens participantes da pesquisa. Transpareceu para nós que a escola para os jovens é um dispositivo que contribui para uma vida economicamente ativa. Nesse contexto, Dayrrel (2018, 115) nos ajuda a compreender que “não podemos negar que a partir da entrada no mundo do trabalho

a vivência juvenil não é a mesma, seja pelos limites impostos pelo trabalho, seja pelas possibilidades oferecidas pelo mesmo”, que pela condição material do trabalho, esses jovens sinalizam que a produção de suas subjetividades como processo epistêmico e ontológico se circunscreve pelo paradigma da sociedade capitalista.

2) Conduzimos a discussão de forma que os participantes tivessem prioridade de fala, dirigissem a discussão e, especialmente, para que as/os jovens quisessem falar. Nesse contexto, perguntamos/provocamos, conforme Castro (2011), se “os jovens podem falar?”, pois a autora faz essa alusão às oposições fala/silenciamentos, igualdade/opressão, política/servidão, que para ela são fundamentais para compreender as contradições do processo de emancipação, para que a partir dessa perspectiva pudéssemos construir o lugar simbólico, de transgressão, de escolhas que refletisse a vontade de sujeito de seu ato discursivo.

Para Castro (2011, p. 300), que parte da premissa de que os jovens têm sido objeto do discurso do outro, seja dos mais velhos, seja dos saberes multidisciplinares, e que diante disso eles são “silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e ‘não falantes’”, queremos compreender o que os jovens nos dizem sobre suas re-presentações e de como eles/elas como sujeitos sociais se visibilizam.

3) Formulamos perguntas que gerassem opiniões e argumentos e não somente descrição de fatos, para isso não fizemos perguntas do tipo “por quê?” e “o quê?”, na verdade, priorizamos o “como?”, pois, como afirma Weller (2010, p. 56), o método do grupo de discussão prioriza “a reflexão e narração de determinadas experiências e não somente para a descrição de fatos”, para que o método funcione tanto no que “não” é mostrado, quanto “no que é” mostrado.

4) Intervimos somente quando fomos solicitados ou quando percebemos que era necessário fazermos outra pergunta para mantermos a interação do grupo de discussão.

5.3.3 O terceiro encontro com grupos de discussão

Realizamos os terceiros encontros com os grupos de discussão aproximando-nos do estudo de Dayrell (2007b), no qual ele discute as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em

especial dos jovens das camadas populares, como são também os jovens de Impetratriz/MA, de Marabá/PA e de Tocantinópolis/TO, participantes de nossa pesquisa. Essa relação jovens e escola não deixa de ser tensionada, pois

As tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações (Dayrell, 2007b, p. 1105).

A conversa foi provocada com a questão: “Qual a primeira lembrança que você têm da escola?”. Essa pergunta abriu caminho para a outra que foi feita somente no último encontro, quando os participantes nos respondem, por escrito, o que é a escola para ele/a.

As falas dos jovens, com relação às primeiras memórias da escola, apontaram que aspectos inter-relacionais e lúdicos foram mais lembrados do que os pedagógicos. Eles/Elas lembraram de suas professoras, de seus colegas, das brincadeiras, dos pátios, dos brinquedos, das pichações de carteiras, portas de banheiros, muros. Poucos deles/delas trouxeram à cena os estudos de textos, leituras de livros, a escrita de trabalhos escolares.

Nesse sentido, Amatuzzi (2009) nos auxilia na reflexão sobre memórias, pois para ela as memórias adquirem um caráter fenomenológico, visto que os sujeitos consideram a experiência em si mesma, independentemente dos juízos de realidade ou de valor que espontaneamente são levados a fazer, o que para nós no método fenomenológico o discurso descritivo, compreensivo, interpretativo, importa qualitativamente. Na memória, estão a visão de mundo, o tempo fenomenológico e as experiências de cada sujeito implicado.

Nos grupos de discussão, interessou-nos a articulação jovem e escola, a partir da *condição juvenil* (Dayrell, 2018), de modo que os jovens se tornassem atores sociais de seus contextos e lugares, em uma ação de significado social e situacional. Dayrell (2007b) já apresentou a existência de uma nova *condição juvenil* no Brasil atualmente, os quais chegam às escolas públicas, nas suas diversidades, demonstrando características, práticas sociais e universos simbióticos próprios que os diferenciam sobremaneira das gerações anteriores.

Trabalhamos, assim como Dayrell (2007b; 2018) com a ideia de *condição juvenil*, implicando-nos com eles. O autor explica que *condição juvenil*

[...] refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente

quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (Dayrell, 2007b, p. 1108).

Ao trabalharmos com a *condição juvenil*, nos contrapomos à ideia de natureza humana, dado que o trabalho é a atividade social e cultural da existência, sem a mediação das coisas ou da matéria, devido a sua relação com o mundo.

5.3.4 O quarto encontro com grupos de discussão

O *grupo de discussão* é um dispositivo para compreensão da atividade implicada de pesquisa, como ação mutante e, nesse sentido, interagir com jovens da Amazônia Tocantina constitui o reconhecimento da vida em sociedade para que possamos nos encontrar com a concreticidade do ator/sujeito do instituinte ordinário.

Após quatro meses ouvindo, conversando, observando, discutindo, fazendo algumas intervenções pontuais com os jovens, nos grupos de discussão de Imperatriz/MA, Marabá/PA e Tocantinópolis/TO, iniciamos a aplicação do questionário base da pesquisa. Trata-se de um de *Google Forms*, respondido pelos 17 participantes. A pergunta foi: O que é a escola para você?

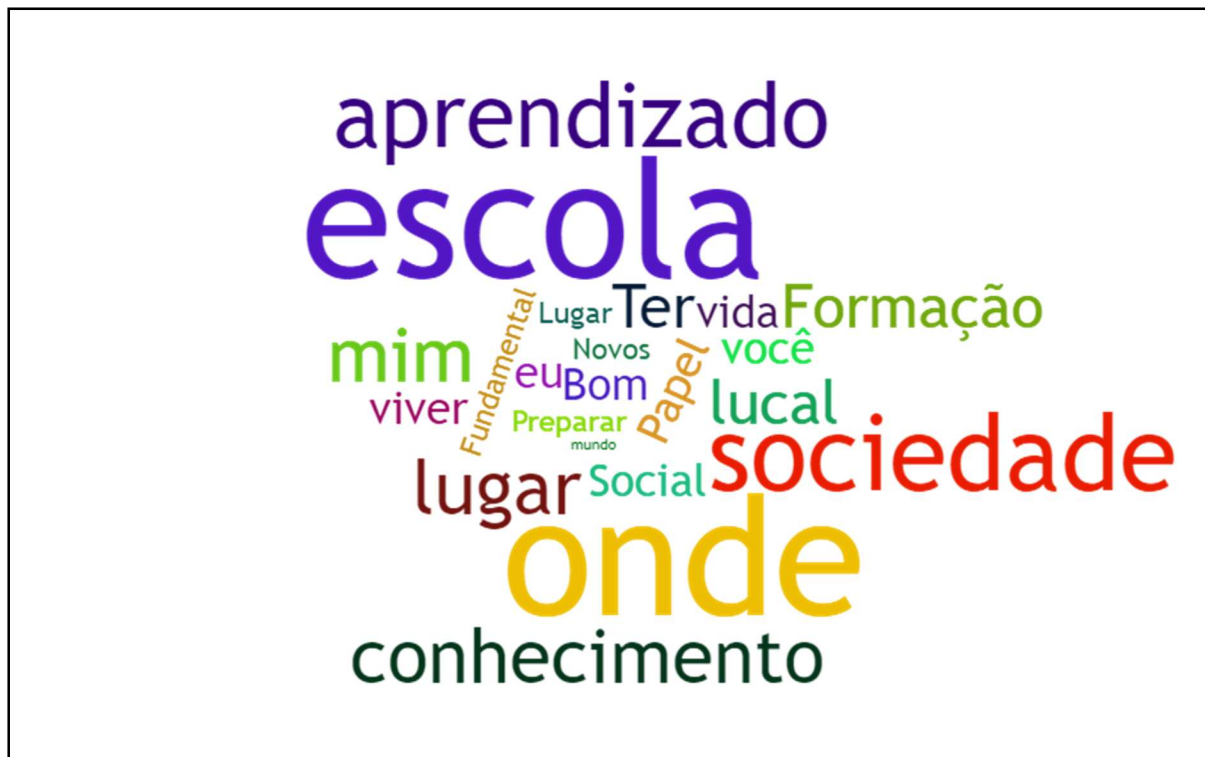
Com base na fenomenologia, as discussões dos grupos e do questionário são para nós “etnotextos fixadores de experiência” (Macedo, 2004; 2010), não tomados como análise de documentos, mas registro do vivido, pois são reveladores de “inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados” (Macedo, 2010, p. 110), assim como Weller (2011), é nossa inspiração de grupos de discussão.

Nos grupos de discussão, as opiniões ou os etnotextos não são criados ou formulados a priori, nascem do processo de discussão, ou seja, as falas não são interpretadas como resultado de uma influência mútua, mas sim como um reflexo de orientações coletivas ou visões de mundo do grupo aos quais pertencem.

Com os etnotextos elaboramos a *nuvem de palavras*, uma representação visual das respostas abertas construídas com palavras longas enfatizadas em palavras curtas que permite apreender a relevância de determinados termos dentro de um contexto vivencial de atores/atrizes sociais.

A seguir, apresentamos a nuvem de palavras (*word cloud*) dos etnotextos.

Imagem 5: Nuvem de palavras elaborada a partir dos etnotextos



Fonte: elaborado pelo autor.

5.4 A análise dos etnotextos como fixadores de experiência

A análise de “etnotextos fixadores de experiências” é realizada no *contexto* e lugar da pesquisa (Rocha, 2019). O *contexto* é constituinte da pesquisa implicada, nesse sentido, precisamos ter clareza do sentido de *contexto*:

Etimologicamente o termo *contexto* nasce do latim *contextus*, do verbo *contexture* (entrelaçar, reunir tecendo). O verbo *contexture* já significava “juntar genericamente” em Quintiliano (“compor um discurso, escrever um texto”) e em Plínio, o Antigo, “tratar de um assunto”. Em Cícero, e mais tarde em Isidoro Hispaliense, o adverbio *contexte* significa “continuadamente, sem interrupção”. Malinowski foi talvez o pioneiro na utilização do conceito de *contexto*, concebido como conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecido relacional e conjuntamente. Quando discorrem sobre a necessidade de contextualizar o fenômeno como forma de apreendê-lo mais significativamente, Ludke e André (1986) comentam que é preciso levar em conta como o objeto se situa, para assim compreender melhor a manifestação relacional das ações, das percepções, dos comportamentos e das interações (Macedo, 2010, p. 33).

Todavia, há necessidade de contextualização de nossas pesquisas, dado que

“cotidiano, cotidianidade, contexto e lugar são conceitos mediadores férteis para uma *démarche* metodológica em etnopesquisa crítica” (Macedo, 2010, p. 34). O autor ressalta algumas particularidades importantes na análise de conteúdos, a primeira consiste no fato de que ela é uma forma de estudar a comunicação entre os “atores sociais”, dando ênfase à análise dos conteúdos dos etnotextos, sem restringir-se à análise de discurso. Afinal, as ações, compreensões, a maneira de ver dos “atores sociais” estão permeadas por suas subjetividades, por seus valores, por suas crenças, por signos e sentidos, construídos nas suas trajetórias existenciais (Macedo, 2010).

Outra particularidade apontada é que a análise de conteúdos implica *conceituação*, *codificação* e *categorização*, esse conjunto de recursos metodológicos de análise são incontornáveis quando se faz uso desse tipo de procedimento interpretativo. Ressalta-se “que o domínio do método de análise de conteúdos não dispensa em hipótese alguma a inspiração filosófica e teórico-epistemológica, que deverá ficar evidenciada nos referenciais que fundamentam qualquer estudo” (Macedo, 2010, p. 145).

Assim como Macedo (2010; 2012a), não queremos alimentar uma recaída no *conteudismo descontextualizado*, refletida em uma *análise reduzida*, em que se afastam as *narrativas* de suas *indexalidades culturais*, de significados contextualizados. Estamos distantes de vivenciar a *narrativa* como uma prática e uma política *indexicalizada* e ampla de pesquisa. Nesse contexto, assim escreve Délory-Monberger (2008, p. 37):

É a narrativa que confere papéis aos personagens da nossa vida, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas do nosso enredo entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem da nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

Diante disso, fica evidente na argumentação que a *narrativa* constitui de atores em formação. Na análise dos etnotextos, a primeira etapa consistiu de *leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados*, indicativos da leitura que se deu em diversos momentos do *corpus* construído, a partir da qual se obteve uma visão de seu conjunto, suas especificidades e dificuldades para serem superadas. A partir desse momento, são apontados os tipos de unidades informacionais e apreendidas particularidades amplas que se

constituíram em noções subsunçoras significativas e, portanto, uma familiarização com o material informacional da pesquisa. Essa etapa se caracteriza como uma de pré-análise (Macedo, 2010).

Em uma segunda etapa, com nossa imersão em campo, nos indagamos sobre a relevância dos etnotextos, e a partir desse momento, na perspectiva da fenomenologia, intentamos a “redução”, ou seja, buscamos interpretar e compreender o aprendizado significativo da pesquisa de Tese. Um processo dos mais difíceis em fenomenologia, pois, para o etnopsiquisador, “reduzir” a descrição dos etnotextos para chegar à consciência da experiência fenomenológica nos exigiu nossa implicação com nosso fenômeno, para sinalizar a re-presentação de como o fenômeno se apresenta a nós, gerando as *unidades de significados* (Martins, 1992).

Macedo (2010) escreve que unidade não é mais uma simples palavra, uma simples frase ou uma porção de frase, uma expressão gramatical. Pode ser tudo isso, mas situada na ambiência particular do contexto global da pesquisa.

A partir desse pressuposto, apresentamos as unidades de significado da Tese, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Unidades dos Significados

UNIDADE DOS SIGNIFICADOS
1) A Escola é um lugar que irá me preparar para o mundo , por meio dela posso me tornar um ser pensante que vai ter a oportunidade de novos conhecimentos e assim melhorar a condição financeira de minha família .
2) Uma instituição que me proporciona desenvolvendo cultural, social e conhecimento .
3) A escola proporciona formação para que nós estudantes sejamos pensantes e críticos.
4) A escola é uma instituição de ensino , que nos proporciona a nossa formação , é onde prepara o indivíduo a viver em sociedade , e ele pode ser uma instituição pública ou privada.
5) Um lugar de aprendizado , inovação, transformação social e crucial na formação de cidadãos críticos e pensantes.
6) Para mim a escola é fundamental para que possa desenvolver meu papel na sociedade .
7) A escola é sendo um local de formação para os jovens.
8) A escola oferece formação e preparação para a vida adulta.
9) A escola é para diferentes pessoas, para preparar para a vida em sociedade .
10) É um espaço onde podemos construir nossa própria identidade pessoal e profissional, onde podemos também aprender a nos relacionar com a sociedade e sermos capazes de formar opiniões próprias.
11) A escola para mim é um lugar onde se pode ensinar e aprender , um lugar para adquirir conhecimento e também um importantíssimo complemento para nosso aprendizado , onde pode ajudar a transformar a realidade , de algumas pessoas tornando-os preparados para viver em sociedade , além de ser um lugar para socializar e fazer amizades .
12) Bom! Para mim a escola traz um novo olhar, caminhos novos para percorrer no aprendizado ter um bom desempenho tanto na leitura quanto na escrita e linguagem.

- 13) Um ambiente onde lá, **construímos conhecimento e adquirimos aprendizado.**
- 14) A escola é o espaço de **conhecimento intelectual** que rege uma **sociedade** e **é na escola que as questões sociais se afloram**, despertam fazendo assim que o aluno tenha um **pensamento crítico.**
- 15) A escola é um local de **aprender e ter valores.**
- 16) A escola pra mim é **lugar** onde eu tenho acesso ao **aprendizado e educação**, pois é eu irei desenvolver competências para **viver em sociedade**, como por exemplo: o respeito e a empatia.
- 17) De forma geral, a escola é **onde eu aprendo à conviver com diversas pessoas**, com diversas opiniões diferentes e gostos diferentes.
- 18) A escola é um ambiente onde **se cria o futuro**, visando o ser humano como forma de moldagem!
- 19) Bom...um lugar que tem a função de **aprendizado aos alunos.**
- 20) A **escola é um local de aprendizagem** não só **de conteúdos**, mas também **de vida.**
- 21) A escola tem um papel fundamental no **desenvolvimento social, emocional e intelectual** de nós jovens.
- 22) A escola para mim é antes de tudo sinônimo de **liberdade.**
- 23) É na escola que construo o meu **pensamento crítico e responsável sobre o mundo**, foi ali que entendi o que é **responsabilidade social** e de como praticá-la no cotidiano.
- 24) A escola vai me **abriu portas** para eu estudar em uma universidade pública.
- 25) A escola é um espaço onde se pode **aprender e ensinar**, onde se estimula e desenvolve a nossa **visão de mundo** sobre vários conceitos.
- 26) A escola é um **centro de aprendizado**, um **espaço de socialização**, uma **construtora de valores** e uma **agente de mudança social.**
- 27) A escola é um **lugar que me proporciona grandes conhecimento e sabedora** que gerar grande impacto no meu futuro.
- 28) A escola é uma **porta para o futuro.**
- 29) A escola é um **lugar para aprender.**
- 30) A escola é um **lugar de aprendizado.**
- 31) **Não gosto de estudar.**
- 32) A escola é **onde se adquire conhecimento** de **novas oportunidades** aonde no **futuro** eu possa ter uma **formação** para **ter um emprego bom e digno.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

A etapa seguinte constituiu-se de um de *processo de categorização*, foi o momento de reorganização do material, de maneira a reagrupá-los em noções subsunçoras, ou temas mais amplos. Cada noção subsunçora organiza um conjunto de enunciados, baseados na semelhança de sentidos emergentes, que são balizados em critérios suficientemente claros (Macedo, 2010).

5.5 Análise das Noções Subsunçoras da Tese

Para o etnopesquisador fenomenológico, a análise dos etnotextos fixadores de experiência acontece durante todo o processo de pesquisa com momentos de ênfase na construção analítica, para que se construam as noções subsunçoras.

O termo *subsunçor* refere-se a conhecimento específico, em um primeiro momento relacionado à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, como sendo o tipo de

aprendizagem em ideias expressas simbolicamente que interagem substantivamente com o aprendiz na relação com o saber, considerando substantiva o não-litera, o não-arbitrário, mas todo aprendizado de construção relevante para o sujeito.

Nesse sentido, uma das primeiras atividades de análise dos etnotextos na pesquisa “é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. Este ato constitui a primeira etapa do processo de análise e de interpretação” (Macedo, 2004, p. 203), na etnopesquisa.

A partir das *unidades de significados* são construídas as *noções subsunçoras* da Tese, que emergiram da nossa análise teórico-analítica do fenômeno pesquisado em que para uma etnopesquisa é recomendado “codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado” (Macedo, 2004, p. 205).

Nossas noções subsunçoras são: 1) Escola lugar de ser/estar jovem; 2) Escola formação para/com jovens; 3) Escola inter-relação de jovens, nos levam à escrita da etnopesquisa de Tese: por uma escola pública para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina. A seguir, apresentamos no quadro as noções subsunçoras.

Quadro 2: Noções Subsunçoras
NOÇÕES SUBSUNÇORAS

1) Escola lugar de ser/estar jovem
2) Escola formação para/com/de jovens
3) Escola inter-relação de jovens

Fonte: Elaborado pelo autor.

As *noções subsunçoras* qualificam o fenômeno pesquisado, pois elas emergem do “momento de estabelecer relações e ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos” (Macedo, 2004, p. 205). A partir desse momento, iniciou-se o processo de organização e síntese da Tese, para o seu momento final de considerações conclusivas.

Por fim, a etapa de *análise interpretativa dos conteúdos emergentes* é o momento em que emergiram os conteúdos significativos, eles surgem de um esforço interpretativo que possibilita um *corpus* de argumentos capaz de elevar a compreensão a uma

densidade e a âmbitos não percebidos por um olhar não analítico ou desinteressado. Macedo (2010, p. 149) diz metaforicamente “que o analista de conteúdos quer, em geral, a alma e a carne do *corpus* comunicativo coletado”. Para ele, o analista de conteúdos trabalha desvelando sentidos e significados que emprenham a *canoasemântica* que se escondem e se revelam, dependendo do texto, intertexto e contexto do etnopesquisador.

Seção 6:

**A Tese: Uma escola pública do bem
viver para jovens tocantinenses,
maranhenses e paraenses, da/na
Amazônia Tocantina**

6 A TESE: UMA ESCOLA PÚBLICA DO BEM VIVER PARA JOVENS TOCANTINENSES, MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Nossa Tese se constitui de/na Amazônia Tocantina. Para nós, a Região Tocantina é o contexto de pesquisa, formado pelas populações das margens direita e esquerda do Rio Tocantins. Por sua vez, o Rio Tocantins recebe seu principal afluente, o Rio Araguaia, na Região do Bico do Papagaio, formando uma das mais importantes bacias hidrográficas do País, a chamada Bacia do Tocantins-Araguaia, até sua foz, na Baía do Marajó, próximo à cidade de Belém, capital do Pará.

A Tese traz o fenômeno da escola pública para jovens dessa região, que possui municípios às margens do Rio Tocantins, importante fonte de abastecimento de água da população local, com destaque para a pesca de subsistência, com potencial navegável, fonte de água para lavouras agrícolas, de influências culturais, sociais, educacionais e econômicas de ser/estar ribeirinho.

Uma região que atualmente possui infraestrutura de portos, com destaque para o transporte hidroviário, assim como de aeroportos, com o crescimento do agronegócio, mas também da agricultura familiar, com uma rede de comércio e de fábricas, mais, ainda, caracterizada pelo extrativismo vegetal sem tecnologias de ponta agregada.

Destaca-se o grande projeto das hidrelétricas, com usinas em funcionamento ou com previsão de construção, que estão no estado do Tocantins, a exemplo da usina Peixe Angical, São Salvador, Ipueiras, Tupiratins, Serra Quebrada, além de Estreito e de Lajeado em operação que, somadas, chegam a um potencial energético equivalente a 3.359,48 MW, sem contar uma das maiores, a usina hidrelétrica de Tucuruí, no Pará.

Nessa Região Tocantina, no extremo norte do Tocantins, destaca-se Tocantinópolis, uma das cidades *lócus* dos jovens pesquisados, na região chamada de Bico do Papagaio, em uma alusão ao formato do mapa do Tocantins, possuindo uma população aproximada de 1.450.000 de pessoas em 24 cidades. No Pará, são 14 cidades, cujas características regionais se assemelham à realidade das demais do Tocantins e Maranhão. Por sua vez, a cidade de Marabá, sudeste do Pará, também às margens do Rio Tocantins, destaca-se pela influência indígena, pela cultura paraense, com povoamento de nordestinos, mineiros, goianos, palestinos e libaneses. Já a cidade de Imperatriz está localizada no sul do Maranhão, às

margens do Rio Tocantins. Influenciada pela rodovia Belém-Brasília, possui forte presença de imigrantes paraenses e goianos.

Nossa pesquisa de campo se delimita, portanto, nessa Região Tocantina, especificamente com as escolas públicas tocantinenses, maranhenses e paraenses, nas cidades de Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA.

Esse é o momento de compartilhar o que apreendemos do fenômeno, a partir do que foi vivenciado com/pelos jovens, do que ouvimos, vimos e descrevemos. Nesse sentido, a escrita da etnopesquisa, como diz Macedo (2004, p. 217, grifos do autor) “é eminentemente processual, a clássica estrutura onde a *revisão da literatura* era uma construção à parte e as análises apresentavam-se *a posteriori* é substituída por uma construção articulada, onde *dados* e inspirações teóricas dialogam e se retroalimentam incessantemente”.

Nosso estilo de escrita dessa etnopesquisa é eminentemente pessoal, compreensivista e interpretacionista, que não se referencia no estilo impessoal, rigoroso, das ciências experimentais, em que se pese, que para preservar a neutralidade e objetividade, o “eu” deva ser banido. Macedo (2024) pontua que o rigor e a rigidez são confundidos por conta de um ritual de escrita que se coloca a impessoalidade como universalmente validada, pois “não existe a tal verdade verdadeira” (Berticelli, 2010, p. 314).

Nós nos entendemos etnopesquisadores que buscam a cada pergunta pluralidades de argumentos, sempre abertos à complexidade do fenômeno. O fazer fenomenológico, para nós, é eminentemente pedagógico, pois o método fenomenológico em educação e, como diria Rezende (1990), a escrita descritiva fenomenológica é sempre significativa, pertinente, relevante, uma descrição fenomenal de referência, que se constitui provocante, suficiente, compreensiva e simbólica.

Entendemos, assim, que não só a existência dos jovens, do pesquisador, do orientador são simbólicas, como simbólica é especificamente a educação. A compreensão na fenomenologia é um desafio, porque “o sentido pleno do símbolo nos é inatingível, não obstante nunca podermos renunciar à busca” (Rezende, 1990, p. 12).

Pesquisar com o método fenomenológico “é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (Rezende, 1990, p. 17).

A descrição em fenomenologia consiste em retratar os aspectos que são fundantes para sabermos do que se trata o fenômeno. Com Rezende (1990), aprendemos que há pelo

menos três sentidos fundamentais do termo *sentido*. O sentido tem a ver com a existencialidade do fenômeno, com uma consciência engajada do pesquisador e com o sentido de liberdade.

O fenômeno não é uma ideia, não é uma categoria de pesquisa, mas antes uma noção subsunçora do sentido, que não é dita em uma única palavra, nem mesmo em uma frase. A descrição fenomenológica coloca em evidência a representação do sentido para os seus sujeitos sociais, por isso podemos dizer, redizer o fenômeno e mesmo assim nunca ficamos com a impressão de que tudo já foi dito.

A fenomenologia “*busca* a compreensão, embora com a certeza de nunca a alcançar em sentido pleno” (Rezende, 1990, p. 27, grifo do autor). Nesse complexo, a interpretação se refere à própria descrição compreensiva, visando a “interpretar o que foi descrito” (Rezende, 1990, p. 29), referenciada ao contexto social, ao qual pertencem os sujeitos sociais. Uma interpretação que se quer hermenêutica, entendida como “estudo dos princípios metodológicos de interpretação e de explicação” (Palmer, 1986, p. 16).

A gênese da hermenêutica perpassa pelo menos por três orientações significativas: a) dizer; b) explicar; c) traduzir, que em resumo quer significar interpretar. O princípio hermenêutico pode ser entendido no o como “a interpretação é moldada pela questão a partir da qual o interprete aborda o seu tema. É bom que reconheçamos que as diferentes orientações da hermenêutica, não são mais do que tematizações de respostas às questões que os diferentes intérpretes levantaram” (Palmer, 1986, p. 75). Compreender um texto como um todo em referência as suas partes e cada parte em referência ao todo nos dá a dimensão do caráter circular da interpretação e ao que se chama de círculo hermenêutico: repetidos movimentos circulares entre as partes e o seu todo. O círculo hermenêutico não se resume a compreender o significado de um texto ou decodificar as intenções do autor, mas do que isso, é estabelecer relações entre leitor, texto e contexto.

O círculo hermenêutico compreende

[..] uma operação essencialmente referencial; compreendemos algo quando o comparamos com algo que já conhecemos. Aquilo que compreendemos agrupa-se em unidade sistemáticas, ou círculos compostos de partes. O círculo como um todo define a parte individual, e as partes em conjunto formam o círculo. Por exemplo, uma frase como um todo é uma unidade. Compreendemos o sentido de uma palavra individual quando a consideramos na sua referência à totalidade da frase; e reciprocamente, o sentido da frase como um todo está dependente do sentido das palavras individuais. Consequentemente um conceito individual tira o seu significado de um contexto ou horizonte no qual se situa; contudo o horizonte

constrói-se com os próprios elementos aos quais dá sentido. Por uma interação dialética entre o todo e a parte, cada um dá sentido ao outro; a compreensão é portanto circular. E porque o sentido aparece dentro deste círculo, chamamos-lhe o círculo hermenêutico (Palmer, 1986, p. 94).

A interpretação hermenêutica propõe uma compreensão partilhada, uma relação dialógica, uma comunidade de sentido “partilhada por quem fala e por quem ouve” (Palmer, 1986, p. 94). Ela é sempre implicada, pois não se restringe à interpretação gramatical, mas a interpretação intersubjetiva do seu autor, o eu intérprete pesquisador-orientador, que compreende a individualidade das autorias. Assim como no círculo hermenêutico a parte e o todo estão envoltos no contexto, a interpretação hermenêutica envolve o específico e o geral, a parte e o todo.

6.1 Escola lugar de ser/estar jovem (noção subsunçora 1)

O que é a escola para você? Essa é a nossa questão central, a pergunta que nos faz dialogar sobre uma escola pública para os jovens maranhenses, paraenses e tocantinenses da/na Amazônia Tocantina. Ainda que estudos, como de Dayrell (2007b, p. 1106), nos apontem que, para os jovens, “a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”.

Ou ainda, como Masschelein e Simons (2019, p. 16), a cerca da *desmotivação da juventude*, ao apontarem que: “Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso. Em geral os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos”.

Os jovens maranhenses, paraenses e tocantinenses, com quem interagimos nos grupos de discussão, nos disseram que a escola é “lugar”: *lugar de aprendizado, conhecimento, formação; lugar que prepara para o mundo; lugar que melhora as condições financeiras; lugar de fazer amizades; lugar de transforma a realidade; lugar de viver em sociedade.*

Há uma tendência negativa ao olhar a relação dos jovens contemporâneos com a escola, como afirma Leão (2011), que se mostra quando conversamos com os pais, com os gestores escolares e com os professores. Esse é um pensamento que domina o cenário e que acaba por ofuscar o olhar sobre essa relação dos jovens com a escola.

Os jovens descrevem a escola como o lugar de *ensinar e aprender*, a sala de aula a

pode ser entendida como o lugar principal para isso, e o que se apreende é que nas aulas a preocupação volta-se para o desenvolvimento de competências e habilidades, relacionadas aos estudos específicos das áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Vê-se aí o professor assumindo o papel de *ensinador*, e o aluno o de *aprendiz*. A relação entre eles se estabelece pelo conteúdo a ser ensinado

Isso nos leva a pensar o sentido de aprender e ensinar. Gadotti (2011, p. 17) nos diz que “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho”, nos diz, ainda, que a competência do professor no que se refere à aprendizagem “não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (Gadotti, 2011, p. 38). O sentido de aprender e ensinar apresentado por Gadotti aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, quando tematiza a questão do *diálogo*, como veremos na noção subsequente 3.

Escola lugar de ser/estar jovem. Compreendemos a escola como lugar, como *lugar antropológico* de Augé (2005). E sendo a escola lugar, é *identitária, relacional e histórica*. Temos observado na sociedade contemporânea os *lugares* vão se perdendo, desaparecendo, sendo substituídos pelos *não lugares*. O *não lugar* é o oposto de *lugar*, ou seja, espaços não identitários, não relacionais e não históricos, como aeroportos, hipermercados, centros comerciais, praças, hotéis.

Silva e Silva (2012, p. 349-350) nos dizem que

Os não lugares são permeados de pessoas em trânsito. São espaços de ninguém, não geradores de identidade. Lá, você ou eu, não importa, somos apenas mais um. O não lugar é uma referência para o sistema na contemporaneidade. Nele há grande circulação de capital, o Estado o ignora, pode ser desmanchado e substituído a qualquer momento – não há envolvimento afetivo nesses espaços. Entretanto, ele necessita do trânsito das pessoas, da circulação do capital e, para conseguir isso, cria estratégias para seduzi-las.

Nesse mesmo sentido, Sá (2014, p. 211) escreve que,

Se, por um lado, os “não lugares” permitem uma grande circulação de pessoas, coisas e imagens em um único espaço, por outro transformam o mundo em um espetáculo com o qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em espectadores de um lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte.

Aprendemos com esses autores que essas novas formas de espaços dissolvem as

relações sociais, uma vez que neles não há diálogo, todos fazem parte do espetáculo, da representação. Mas Silva e Silva (2012, p. 351) ressaltam que, “apesar da negatividade da noção de não lugar e da positividade do lugar, ambas são noções limites. Há lugares em todos os lugares e em todos os não lugares, os lugares podem recompor”.

Dayrell (2007, p. 156) assevera que há na escola uma concepção muito presente: “em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro”.

Silva e Silva (2012) apontam a escola como a filha pródiga da modernidade, tão amada por todos aqueles que a viam como privilégio e, ainda, valorizada e amada na contemporaneidade, não sabe lidar com o sujeito pós-moderno, alguém tão disperso, nômade, múltiplo, errante, virtual, hedônico, individualista, hiperconsumista. Perfil da maior parte dos jovens que tomam acento em seus bancos? Esses mesmos ressaltam que

As subjetividades hoje são *desreferencializadas*. Não há raízes no homem pós-moderno. Ele é dono de uma subjetividade nômade, flexível. Enquanto o homem moderno tinha suas referências bem centradas nas organizações, nas instituições, o homem pós-moderno não frequenta organizações que o conduzem. Paira no ar a insegurança. O homem contemporâneo lida com o medo do imprevisto o tempo todo. Vivemos a era da identidade fragmentada, onde as personalidades se denominam de borderline, de pervertidas, de sociopatas, enfim, uma série de nomenclaturas que são colocadas como diagnósticos em pessoas que são produtos de uma sociedade que não é piedosa, e está o tempo todo em uma velocidade acelerada produzindo subjetividades efêmeras, que mudam constantemente (Silva; Silva. 2012, p.346-347, grifo do autor).

Denota-se que a subjetividade contemporânea está sendo moldada, transformada por desenvolvimentos tecnológicos, aceita-se o fragmentado, o descontínuo e o caótico, a mudança é contínua e, como descreve Bauman (2008), a sociedade é líquida. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1997) comparam a pós-modernidade como um espaço liso, sem delimitação, leve e fluido.

6.2 Escola formação para/com/de jovens (noção subsunçora 2)

Ao pensarmos o processo formador na contemporaneidade, partimos da reflexão sobre a *formação* e o *formar* (Furtado; Gallo, 2020). A referência conceitual dos termos nos parece imprescindível para que compreendamos suas bases fundantes. O sentido etimológico do termo

formação relaciona-se com a modelagem:

“Formar”, de *formare*, significa “dar uma forma”, “moldar”. Tem originalmente sentidos concretos, como em *materiam formare*, “dar forma à matéria”, e sentidos abstratos, como em *orationes formare*, “dar forma ao estilo” e *consuetudinem formare*, “formar, introduzir um costume” (Castello; Mársico, 2007, p.39, grifos dos autores).

Formar, de onde deriva a noção de *forma*, está também relacionada com a beleza, pois o termo latino *formusus* tem o sentido original de aquilo que foi feito com um molde, tomando-se, portanto, bem feito, bem formado (Castello; Mársico, 2007). Nesse contexto, compreendemos que o sentido de formação está articulado com a noção filosófica do bom e do belo, tudo aquilo ou aquele que se forma é expressão do belo e do bom.

Formação tem a ver com formar e com forma, é “processo ou conjunto de ações ou de procedimentos que dão forma. Que constituem algo. Processo constitutivo de uma configuração. Ação ou processo de formar ou de constituir” (Carvalho, 2006, p. 184). Formação, na descrição de Abbagnano (2007, p. 470), é compreendida

No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

O formar é compreendido como processo, e a formação como ação ou finalidade de um fazer pedagógico já instituído, intrínseco à condição humana e ao próprio conceito de cultura (Furtado; Gallo, 2020). O fazer pedagógico evocado de uma prática educativa é processo pedagógico vivenciado na dinâmica da transmissão, o conhecimento resultante da reiteração de experiências das gerações anteriores.

Formação é palavra presente nas nossas unidades de significados: *formação para que sejamos pensantes e críticos; formação para os jovens; formação e preparação para a vida adulta; formação para ter um emprego bom e digno*. Compreendemos que formar supõe um compromisso com esses jovens, com as novas gerações, uma necessidade constante de conciliar vivências, experiência e saberes trazidos por esses jovens, que dê sentido para a formação e que supere a visão instrumental da escola. Como diz Gallo (2013, p. 194),

Precisamos ter coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer

vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira.

O formar é um processo contínuo e dinâmico, que perpassa toda a vida humana e se entrelaça com a cultura. A formação não se limita a uma etapa específica da vida, mas sim a um fazer pedagógico que se manifesta em diversas situações e contextos. É um processo intrínseco à condição humana, que nos molda enquanto indivíduos e como sociedade. Ao longo da vida, somos formados e, ao mesmo tempo, formadores, em uma constante interação com o mundo e com as pessoas ao nosso redor. A formação, portanto, busca desenvolver nossas capacidades, conhecimentos e valores, permitindo-nos transformar a nós mesmos e o mundo em que vivemos.

6.3 Escola inter-relação de jovens (noção subsunçora 3)

O conceito de inter-relação na filosofia moderna representa o reconhecimento do eu na experiência: “relação que se relaciona consigo mesmo” (Abbagnano, 2007, p. 390). A partir desse pressuposto, a pessoa é síntese de infinito e finito, de liberdade e necessidade, em síntese é inter-relação. E esse relacionar-se consigo mesmo implica relacionamento com outro, com o mundo e com a humanidade.

Na filosofia contemporânea, o eu sugere uma pessoa, uma entre muitas que vive em um mundo, o eu está sempre associado ao tu, e essas construções na atualidade nos levam aos objetos da psicologia, a exemplo de personalidade, do que não nos ocupamos nesta Tese, ao considerarmos que uma sociologia do sujeito tem como princípio “que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (Charlot, 2000, p. 46), portanto, para filósofos e antropólogos, a relação consigo supõe a relação com o outro: “Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação o outro é também relação consigo próprio (Charlot, 2000, p. 46).

A inter-relação que os jovens estabelecem com outros jovens envolve *diálogo*, *encontro* e *responsabilidade*, essas subjetividades dizem sobre eles mesmos e sobre a escola. Parece-nos ser este o desafio: promover *diálogo*, que “implica um pensar crítico” (Freire, 1987, p. 83). Essa descrição também é realizada em Reis (2012, p. 640), na sua experiência escolar de jovens/alunos em uma escola pública, dizendo a nós que “o diálogo pressupõe a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seus pontos

de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e tenha predisposição para refletir sobre o que o outro pensa”.

Com relação ao *encontro* dos jovens com outros jovens e com a escola, entendemos como um comportamento intersubjetivo, muito próprio dessa fase da vida. Os encontros vividos na escola com os outros jovens ou com os professores são marcantes nas suas perspectivas de futuro.

Na nossa interação com os jovens participantes da pesquisa, bem como nos etnotextos, vimos a escola compreendida como um espaço em que os jovens podem *se relacionar com a sociedade e serem capazes de formar opiniões próprias*. Que a escola é lugar *para viver em sociedade, além de ser um lugar para socializar e fazer amizades*. Ou ainda que *é na escola que as questões sociais se afloram*, incentivando-os à elaboração do *pensamento crítico*, o que na premissa kantiana o ser humano é a única criação que precisa ser educada, o equivalente à máxima “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (Charlot, 2000, p. 51).

A escola é possibilidade de *pensamento crítico*, de relação com o saber, relação com o mundo, relação com outro e com ele mesmo (Charlot, 2000): *foi ali (sic) que entendi o que é responsabilidade social e de como praticá-la no cotidiano. A escola é um centro de aprendizado, um espaço de socialização, uma construtora de valores e uma agente de mudança social*. Nós entendemos nesta Tese que: “Não há relação com o saber senão de parte de um sujeito” (Charlot, 2000, p. 47).

A escola é inter-relação, é lugar de *encontro*, de conversar com os amigos, isso faz dela um ponto de sociabilidade em que as relações afetivas são oportunizadas. Portanto, “assumir o encontro como dimensão da escola significa perceber a diversidade de seu contexto educativo, focando-a como espaço sociocultural” (Sousa, 2020, p. 109). Apreendemos com isso que “os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações em função de circunstâncias determinadas” (Dayrell, 2001, p. 137).

Os jovens veem a escola como lugar de fazer amizades, as quais são cultivadas de maneira diferente daquelas da rua. As “amizades da rua”, dependendo do “tipo”, oferecem mais riscos, uma vez que as escolas geralmente são vistas como um espaço seguro, com isso, “o menor risco, a assiduidade dos contatos e uma possível afetividade das relações conferem à escola um papel fundamental na formação identitária dos jovens” (Sousa, 2020, p. 109).

Compreender a identidade dos jovens maranhenses, paraenses e tocaninenses, da Amazônia Tocantina, implica conhecê-los, saber seus valores e quais os sentidos que querem seguir em suas vidas. Para entendermos suas identidades, precisamos saber quais as concepções que eles têm de si mesmos, constituídas de suas crenças, seus valores e de objetivos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma boa escola é uma escola democrática. Uma boa escola é uma escola com partido pelo sentido civilizacional de humanidade. Uma boa escola é uma comunidade onde todos têm lugar, uma ambiência de compartilhamento de valores e princípios coletivos. Uma boa escola de formação integral e não apenas de tempo integral, com corpos docentes, discentes e com trabalhadores da educação, comprometidos com a práxis emancipatória, sempre atenta à convivência da/com as identidades plurais, culturais.

Concluimos a Tese abrindo-a para o que nos parece ser o grande giro decolonial inovador desse nosso trabalho: a travessia de margens. Nadamos dos fundamentos clássicos sócio-políticos da educação eurocentrada, para a canoa semântica das novas epistemologias latino-americanas a partir de América Latina e à cosmovisão amazônica indigenista do “Bem Viver” de Ailton Krenak (2020; 2022), aqui no Brasil. Essa é uma das muitas autorias indígenas influentes, a exemplo de Narubia Werreria, Célia Xakriabá, Sonia Guajajara, Graça Graúna, Ângela Kaxuyana, Ana Kariri, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Cristino Wapixana, Gersem Baniwa.

O pensamento indígena latino-americano, sulista, amazônico nos convoca ao pensamento não conceitual, revisitando o conceitual acadêmico-teoricista, que se quer que seja um pensar por meio de imagens e narrativas. E, nesse contexto, a filosofia do Bem Viver; como um pensar fluído, atemporal, constituído de nossas vivências amazônidas.

Uma ideia, um pensamento para um pensar como pensam os povos originários sobreviventes, (re)existentes nas diversas amazônias, mesmo diante dos massacres históricos e da devastação ambiental capitalista atual, que destrói não só a sociedade ambiental, mas a vida humana, assim como a dos outros animais, é o que nos move nesta Tese.

O pensamento enredado, tecido na “Pedagogia da Pertença” de Daniel Munduruku (2023), no qual a interação natureza-sagrado acontece sem interpelação igrejeira, se religa ao mundo invisível, ao mundo dos espíritos, inclusive o da floresta, nos sugere um vínculo profundo com a nossa ancestralidade. Pois as forças elementais e os seres sobrenaturais são incorporados, personificados também nos outros animais não humanos. Nesse sentido, um Xamã reverencia, respeita, intercede junto a essas forças para garantir uma boa vivência, um bom viver.

A ênfase latino-americana do Bem Viver está redesenhando um aporte original no

debate sobre o social, o ambiental, o educacional, o cultural e o político na atualidade. O Brasil, desde o Fórum Social Mundial, de Belém, em 2009, vem aspirando outra cosmovisão: uma sociedade amazônica social e ambientalmente sustentável, orientada pela cosmovisão do Bem Viver.

Nossa Tese, ao se abrir para o Bem Viver, defende, portanto, uma escola pública do Bem Viver para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia tocantina.

O Bem Viver nos oferece uma oportunidade de retomarmos o que sempre fomos: uma sociedade amazônica, sustentável social e ambientalmente, em equilíbrio com o ecossistema de vidas.

Já o *Buen Vivir* é a tradução de *Kichwa* (*sumaki kawsay*), termo de origem equatoriana que pode ser entendido da tradução espanhola: sendo *sumak* como hermoso, bello, bonito, precioso, primoroso, excelente; assim como *kawsay* traduzido por vida: “um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo” (Krenak, 2020, p. 6). Ainda,

[...] O Bem Viver dos indígenas. As palavras de Ailton Krenak, Sonia Guajajara, Gersém Baniwa, Juvenal Payayá, Graça Graúna, Márcia Kambeba, Denilson Baniwa, Rafael Xucuru-Kariri, Jerry Matalawê, José Carlos Tupinambá, Taquari Pataxó, Eloá Kastelic e Rosenilda Luciano nos dizem dos diferentes modos de nascer, morrer e Bem Viver como ‘índio’ no Brasil (Costa, Xucuru-Kariri, 2020, p. 13).

Em português, a tradução de Bem Viver passou a ser advérbio e verbo, com base no livro de Alberto Acosta (2016), sobre o Direitos da Natureza, assegurados na Constituição equatoriana, e que faz uma abordagem às experiências e cosmovisões de povos dentro e fora do mundo andino e amazônico, que sempre viveram em harmonia com suas naturezas humana e ambiental e, nutridas do Bem Viver do mundo indígena, não apenas dos Andes e das amazônias, superando conceitos como de desenvolvimento para visões plurinacionais e interculturais: “uma oportunidade para imaginar outros mundos” (Acosta, 2016, p. 11).

O Bem Viver nos convida a uma educação intercultural, transversalizada pelos códigos culturais dos povos e nacionalidades indígenas, em uma cosmovisão de “Amar-zonizar” as amazônias: uma junção de Amar e Amazônia, que nos remete à urgência de unir os saberes tradicionais à ciência, enquanto estratégia para a constituição de uma nova ordem social, marcada pelo respeito e convivência da diversidade, conforme Salomão Mufarrej (2023), nos amar-zonizarmos.

O Bem Viver como base do que conhecemos como *Buen Vivir*, no Equador, ou *Vivir*

Bien, na Bolívia, são fundantes como retomada de uma “política de vida” para nós amazônidas, pois “ela chegou para a maior parte de nós, aqui no Brasil, que temos uma língua, que é o Português, mediada por uma outra língua, que é o Espanhol ou Castelhana, fazendo referência a uma prática ancestral dos povos que viviam nessa cordilheira dos Andes” (Krenak, 2020, p. 6).

[...] o Bem Viver, uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida. Antes de abordar seus conteúdos, valores, experiências e práticas, existentes em muitos lugares do mundo, propomos algumas reflexões sobre a potencial validade destas ideias em um contexto global. O Bem Viver, sem esquecer e menos ainda manipular suas origens ancestrais, pode servir de plataforma para discutir, consensualizar e aplicar respostas aos devastadores efeitos das mudanças climáticas e às crescentes marginalizações e violências sociais. Pode, inclusive, contribuir com uma mudança de paradigmas em meio à crise que golpeia os países outrora centrais. Nesse sentido, a construção do Bem Viver, como parte de processos profundamente democráticos, pode ser útil para encontrar saídas aos impasses da Humanidade (Acosta, 2016, p. 33-34).

A Tese assume que não é mais possível escrever na academia desconectado do mundo social amazônico. As experiências de vida do mundo indígena, dos povos dos Andes, da floresta e das águas, como os povos equatorianos, bolivianos, peruanos, chilenos e tantos outros ancestrais nos consitui enquanto humanidade amazônica e seus bons viveres é oportuno para a reconstrução de um mundo diferente.

O Bem Viver avança no conceito técnico de desenvolvimento para as amazônias, ao nos oportunizar a retomada da reconstrução de outro tipo civilizacional de sociedade amazônica, sustentada na convivência equilibrada de nós com nós mesmos e a nossa outra dimensão: a natureza.

A própria noção de direitos humanos e direitos da natureza se ressignificam com a inspiração de reciprocidade e solidariedade, não se confundindo com o “Bem-Estar” capitalista, individual-empendedor, pois o Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de Bem-Estar social.

O Bem Viver como educação cultural pode ser implementado a todo o sistema educacional latino-americano, tornando a escola da Amazônia tocantina em uma aposta de um futuro diferente. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver, como nos diz Ailton Krenak (2020).

Desde 2008 os Direitos da Natureza fazem parte da Carta Magna equatoriana, reconhecendo a natureza como sujeito de direitos, constituindo, assim, uma epistemologia biocêntrica, na perspectiva da ética alternativa. A Mãe Terra adquiriu destaque importante na

Constituição boliviana, em 2009, com a outorga do biocentrismo à *Pacha Mama*, em uma demonstração da possibilidade de giro decolonial na busca de uma posição transformadora e mobilizadora.

O Bem Viver de origem ancestral é uma plataforma para refletir não apenas os efeitos das devastações ambientais e dos extremos climáticos, mas também das marginalizações e violências sociais na/das amazônias para uma vida de autossuficiência e autogestão dos seres humanos e dos outros animais vivendo em uma comunidade biocêntrica: uma considerabilidade moral inerente à vida e aos seres vivos, em reverência ao bem próprio de cada sujeito vivo. Para Krenak (2020a; 2020b), o Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva.

No Brasil, no meio acadêmico, cada vez mais se avolumam as produções sistematizando sentidos atribuídos ao Bem Viver, seja nos estudos com povos indígenas brasileiros ou como crítica à modernidade tardia no debate decolonial (Cunha; Sousa, 2023).

“Então vamos pensar a educação como foi pensada até agora, ela precisa ir além para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva. Seres vivos para uma terra viva” (Krenak 2020, p. 20), para uma escola viva do Bem Viver, para jovens vivos na Amazônia tocantina.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Martins Fontes, 2007.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Brenda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALVES, Nilda. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, DF: Liber Livro, p. 13-19, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: Formas Históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Psicologia fenomenológica: Uma aproximação teórica humanista**. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 2009, p 93-100. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. 1ª ed. francesa. Lisboa: 90 Graus. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; São Paulo/SP: Livraria Martins Fontes, 1977.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; SOUZA, Alessandra de Almeida. Estão roubando a nossa felicidade: percepções de jovens, estudantes de ensino médio, sobre viver num bairro popular. In: **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, Maceió, AL: PPGE/UFAL, p. 410–426, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p410-426>

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; MORAES, Ceila Riberio de; SILVA, Jarnelio Reis da. (Orgs.). **Juventude e educação no Pará**: projetos de vida, trajetórias e gênero. Belém, PA: IOEPA, 2001.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia**: formação social e cultural. 3a ed. Manaus: Valer, 2009.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia um pouco-antes e além-depois**. Manaus: Editora Umberto Calderaro, 1977.

BERTICELLI, Ireno Antonio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BICUDO, M. A. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

BOUVIER, Jean-Claude. Enotextos. In: **Textos de História**. Revista do programa de pós- graduação em história da UnB., 5(1), p. 69–81, 1997. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27753>

BREITBACH, Áurea Correa de Miranda. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. In: **Ensaio FEE**, v. 9, n. 1. Porto Alegre, RS: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, p. 121-125, 1988.

CARVALHO, Alberto Dias de. (coord.). **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto

Editora, 2006.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**. Dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008
CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2. Braga: Universidade do Minho, p. 221-236, 2003. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf> Acesso em: 6 jan. 2022.

CABRERA, Julio; ALVES, Rafael. **Cartilha de Filósofos da América Latina**: Pensamento desde América Latina e filósofos latino-americanos. 1. ed. Brasília, DF: FIBRAL, 2013.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução de Olga Olmi. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 59-85, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2003.

COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. (Orgs.) **Cartas para o bem viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café. 2020.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Eduardo V.; SOUSA, Washington J. de. O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional. In: **R. Katál**, Florianópolis, v.26, n. 2, p. 321-332, maio/ago. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/TBscbCdnTy6rjhbGqgfPfDB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 5 jul. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007a.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: vol. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 5 jul. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 136-161, 2001.

FERANDES, Marcos Aurélio. Skholé: o sentido fundante da escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras,

p. 33-57, 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC, 2011, p. 117-134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular**. Organização, notas e supervisão das traduções de Ana Maria Araújo Freire; tradutoras Lilian Contreira Mirian Xavier de Oliveira. 1. ed., Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FURTADO, Rita Márcia Magalhães; GALLO, Sílvio. Sobre a formação e o formar: desafios contemporâneos à universidade. In: **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 309-324, 2020.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf Acesso em 14 mai. 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: editora ática, 2002.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GALLO, Sílvio; PEIXOTO, Adão José; FURTADO, Rita Márcia Magalhães; CORBINIANO, Simone. (Orgs.). **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

GALLO, Sílvio. “Educação, criação e pluralidade de mundo: as múltiplas dimensões do aprender”. In: TREVISAN, Amarildo; ROSSATTO, Noeli. (orgs.). **Filosofia e educação: interatividade, singularidade e mundo comum**. Campinas: Mercado das Letras, p. 181-196, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUATTARI, Félix. **Les trois écologie**. Paris: Éditions Galilée, 1989.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Los Angeles, Prentice-Hall, 1984.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Discurso sobre educação**. Tradução de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa, Edição Colibri, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo. SP: Editora Perspectiva, 2000. Disponível me: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf Acesso em: 12 mai. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização de Bruno Maia. 2020a. Disponível em: <https://www.culturadobemviver.org/> Acesso em 20 jan 2024.

KRENAK, Ailton. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. (Orgs.) **Cartas para o bem viver**. 1.

ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café. 2020b.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed, 5. reimp., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p. 99-116, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza**: rumo a uma civilização sem peso. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

LOPES, Francisca Rodrigues; SILVA, Thatielle Alves da. Formação de professores: história, imagens e memórias. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. v. 6, n. 2, jan.-jun., p. 109-128, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Suporte/Downloads/103368-Texto%20do%20artigo-2107-1-10-20200930.pdf> Acesso em: 10 mai. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p.733-750 out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Liber Livro, 2012a.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. In: **Espaço do currículo**, v.5, n.1, p.176-183, jun./dez. 2012b. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes Re conhecido. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. In: **Revista da FAGED**, n. 2. p. 1-16, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900/2067>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARTINS, Joel. **Um enfoque metodológico do currículo: educação como poíesis**. São paulo: Cortez, 1992.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

MEINERZ, Carla. Beatriz. Grupo de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36,n.2, maio/ago. 2011, p. 485-504. Disponível em: <[http:// www.ufrgs.br/edu_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MORAES, Salete Campos de. Escola, histórias e memórias: O que dizem jovens e adultos. **Anais do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica**. Biograph, Porto Alegre. 2015, p. 1-15. Disponível:

<<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/salete.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2022.

NUNES, Francivaldo Alves. Unidade do território brasileiro e expansão de domínio: aspectos históricos formadores do conceito de Amazônia Tocantina. In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES Doriedson; SILVA, João Batista do Carmo; MENDES, Odete da Cruz. (Orgs.). **Educação, ciência e desenvolvimento da Amazônia Tocantina**. Cametá, PA: UFPA, p. 151-166, 2012.

OEI. **A educação que queremos para a geração dos Bicentenários: metas educativas 2021**. Tradução de Lélia Almeida e Claudia B. Soares Pereira Pinto. Madrid, Espanha: OEI, 2008. Disponível em: <<https://portaldelas escuelas.org>> Acesso em: 15 de agosto 2022.

OEI. **Mejorar la escuela ¿Qué es una buena escuela?** p. 1-7, [s/d]. Disponível em: <<https://portaldelas escuelas.org>> Acesso em: 15 de agosto 2022.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles. (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2. ed. São Paulo/SP: Hucitec/UNESP, p. 17-26, 2001.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. São paulo: Edições 70, 1986.

PINHO, Maria José. De província de Goiás a estado do Tocantins: o camponês no Bico do Papagaio e o conflito de terra na década de 1980. In: FIRMINO, Eugenio Pacelli de Moraes. (org.). **Tocantins do passado (re)construído e do presente em construção: história, escola, universidade e conhecimento**. Goiânia, GO: Editora UCG, p. 13-32, 2009.

PINHO, Maria José. **Políticas de Formação de Professores: Intenção e Realidade**. Goiânia: Cànone, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. tradução de José Severo de Camargo Pereira, 16. ed, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed, 5. reimp., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

RECHIA, Karen Christine; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, p. 9-15, 2018.

REIS, Rosimeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 mar. 2024.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROCHA, Damião. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em escolas e universidades na Amazônia Tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.59861>

ROCHA, Damião. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças. In: **39ª Reunião Nacional da ANPED**. GT12 – Currículo, Niterói, RJ: ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso

em: 15 ago. 2021.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. - **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar**. 1, v. I, n. 1, jul./dez, p. 220-237, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/rech/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROCHA, Damião. Pensando o sentido do saber, formação, docência, universidade da escola com/um educador brasileiro aos seus 53 anos de magistério. In: GALLO, Sílvio; PEIXOTO, Adão José; FURTDO, Rita Márcia Magalhães; CORBINIANO, Simone. (Orgs.). **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. Campina, SP: Mercado das Letras, p. 347-372, 2020.

ROCHA, Damião. Memórias profissionais: itinerância docente na UNITINS no/do campus de Tocantinópolis. In: LOCATELLI, Arinalda Silva... [et al.], (Orgs.). **O curso de pedagogia no norte do Tocantins: história, memórias e reflexões**. Goiânia, GO: PUC/GO, p. 25-42, 2011.

ROCHA, Damião. **A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, BA: 2009.

SANTOS, Jocyléia Santana. **O sonho de uma geração: o movimento estudantil Goiás e Tocantins**. 1. ed. Goiânia: Editora UCG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOUSA, Cirlene Cristina de. **Jovens, escola e cultura midiática: construções metodológicas para a educação**. [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. O programa da descrição densa. In: **Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 53-66, 2014. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2s7y9/pdf/talamoni-9788568334430-06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: Wivian Weller e Nicolle Pfaff (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 54-66