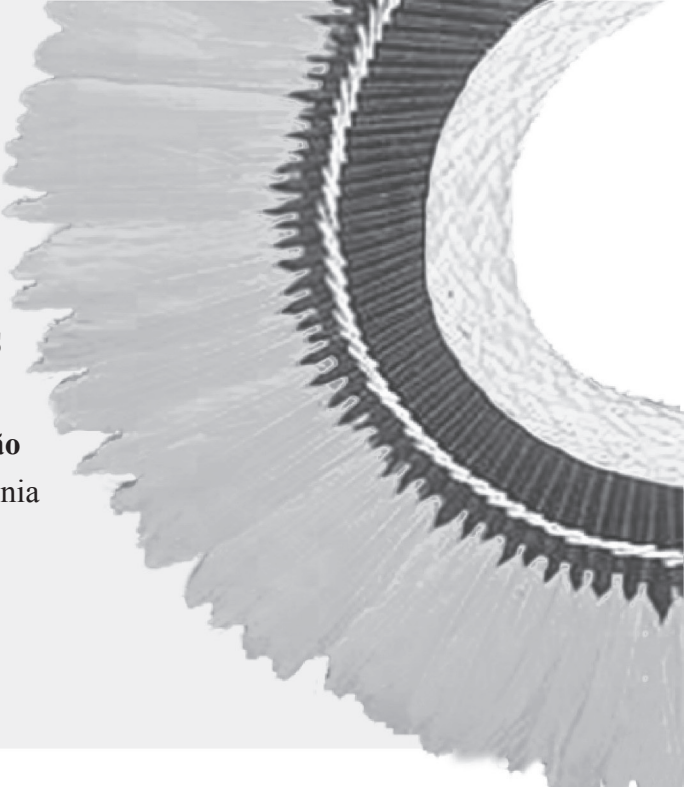


ESCOLARIZAÇÃO, CULTURA VIVIDA E ALEGORIAS

SCHOOLING, LIVED CULTURE AND ALLEGORIES

Carlos Jorge Paixão
Universidade da Amazônia



RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever e analisar algumas manifestações simbólicas concretas de sujeitos que fazem parte cotidianamente do ambiente escolar, desempenhando trajetórias de alunos, de professores, de pais ou de responsáveis, configurando-se em alegorias que derivam da cultura como experiência vivida dentro do gradiente da escolarização formal. Todos os dados expostos e analisados no corpo do texto foram coletados por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental, da cidade de Belém do Pará, localizada no Bairro da Pedreira, no período de 2006 até o primeiro semestre de 2007.

Palavras-chave: Escolarização; Cultura vivida; Alegorias.

ABSTRACT

This article aims to describe and analyze some concrete symbolic manifestations of subjects that are part of the daily school environment performing trajectories of students, teachers, parents or guardians, setting into allegories that derive from the culture as lived experience within the gradient of formal schooling. All data presented and analyzed in the text were collected through a qualitative research conducted in a Municipal Elementary School, of Belém-Pará, located in the district of Pedreira, from 2006 until the first semester of 2007.

Key-words: Education; Lived Culture; Allegories.

Palavras Iniciais

A descrição detalhada do ambiente escolar nos remete a uma construção textual que resulta de elementos que estão relacionados ao tempo-espaço do currículo oficial e elementos que derivam da cultura como resultado da experiência vivida para além dos conteúdos que fazem parte da escolarização. No cotidiano escolar, “os sujeitos estão por inteiro”, com seus sonhos, esperanças, descrenças, construindo composições que resultam da educação formal e de variações sobre temas do senso comum, isto é, de um lado, a racionalidade que demarca as disciplinas escolares originárias de autores e obras, e, de outro lado, os saberes das vivências, ricos de simbologia, pintados em forma de alegorias – lados que, em alguns momentos, travam relações e, em outros, entram em conflito, desnudando as contradições da prática pedagógica em sala de aula, ou nos demais espaços da escola.

A forma etnográfica de investigação serviu-nos como porta de entrada para este estudo de caráter qualitativo, seguida de um referencial teórico composto de autores, que em sua maioria fazem parte da denominada Teoria Crítica da Educação, e que não defendem, nas obras utilizadas para suporte deste texto, a cultura do fragmento, o fim da modernidade e o fim da História.

A ideia de destacar depoimentos que apresentam quadros alegóricos do processo de escolarização despontou depois da releitura das descrições do cotidiano e de algumas gravações que ficaram fora da primeira versão do Relatório Final de Pesquisa e de um retorno à obra de James Clifford “A experiência Etnográfica”, onde o mesmo aponta que: “A escrita etnográfica é alegórica tanto no nível de seu conteúdo (o que ela diz sobre as culturas e suas histórias) quanto no de sua forma (as implicações de seu modo de textualização)” (CLIFFORD, 2002, p.63).

Na primeira parte, apresentamos uma breve descrição de aspectos do Bairro da Pedreira. A segunda parte do texto reporta-se à “linha de dentro” da Escola, buscando demonstrar os diversos aspectos que fazem parte da prática pedagógica cotidiana por meio de depoimentos e descrições relativas ao ambiente de sala de aula. Na terceira parte, analisamos elementos do cotidiano de caráter ontológico, confrontando-os com pensamentos de teóricos da educação. Para finalizar,

um tópico tecendo nossas considerações gerais sobre escolarização, cultura vivida e alegorias.

I - Bairro da Pedreira: o local da Escola

A Pedreira é um bairro que combina urbano e rural em um mesmo ambiente. No centro do bairro, a Av. Pedro Miranda segue como um “rio” ligando os seus “afluentes urbanos”. A Travessa da Timbó está ligada à referida avenida. Timbó, nome indígena de uma planta da Amazônia utilizada para envenenar a água e tornar mais fácil a pescaria nos rios da região. Usa-se tradicionalmente a expressão “bater timbó”, segundo um vendedor de peixe do Mercado Municipal da Pedreira. A Escola Pública pesquisada fica na Timbó.

O bairro da Pedreira é um bairro conhecido por seu carnaval. “Pedreira, bairro do samba e do amor” é um lema utilizado por muito tempo para caracterizá-lo. Por esse motivo, foi construído um Sambódromo (local para desfile carnavalesco) na via principal, a Avenida Pedro Miranda, entre a Rua Lomas Valentina e a Rua Pirajá. É um bairro de contradições enquanto espaço urbano: edifícios de luxo misturados com habitações favelizadas e autoconstruções.

O Mercado Municipal da Pedreira é citado como um espaço de cultura popular amazônica por uma professora da escola que levou seus alunos para conhecê-lo, dando as devidas explicações históricas. Destacamos essa atividade como um exemplo de conexão entre o currículo formal e a cultura como experiência vivida.

Levei meus alunos ao Mercado Municipal da Pedreira, para que eles, valorizem o que é nosso, a nossa Cultura Amazônica representada pelas frutas, pelas comidas típicas, como por exemplo: o tacacá que vende na feira, os peixes da Amazônia como o tucunaré, o acará e tantas outras espécies. Mostrei para eles que o mercado também é um ponto de encontro das pessoas, onde conversam sobre tudo, espontaneamente, onde festejam na quadra junina o dia de São Pedro. No mercado também tem ervas medicinais que são usadas desde a época em que só os índios moravam

por aqui, como no Ver-o-Peso. Ou seja, o Mercado é um patrimônio cultural do bairro da Pedreira (PROFESSORA DE HISTÓRIA DA ESCOLA DA TIMBÓ).

A Pedreira é uma mistura de hábitos rurais e hábitos urbanos, de um tempo passado e de um tempo presente – caracterizado por um espaço urbano que mescla o Mercado Municipal como um espelho público de nossas raízes interioranas, os prédios de luxo, os bancos como sinais dos tempos de modernidade financeira, confinando com áreas ocupadas por casas com feitiço de habitação de uma vila rural.

Galinhas, patos, porcos, hortaliças, produtos da “China”, do “Paraguai” e bebidas em geral, que são comercializados à “margem do mercado” na Feira da Pedreira, no grotesco e colorido universo de sobrevivência por meio da economia informal, na Avenida Principal, sempre cercada por um trânsito de carro de mão, ônibus, carros de passeio, caminhões, bicicletas, carroças de tração animal, cachorros de rua e gente, muita gente indo e vindo – isso tudo desenhado em uma mesma geografia com face desordenada.

A Escola da Timbó (Escola da Pedreira) é um retrato dessa composição de um sincretismo urbano e humano, de tantas formas e atitudes diversas, que comportam as histórias de alunos, professores e pais que fazem parte do cotidiano escolar, onde essas representações de objetividades e subjetividades vão desembocar em busca de um novo horizonte a partir da cultura escolar.

Segundo Hell (1989, p. 32):

Existem manifestações humanas que produzem elementos de uma dinâmica cultural entre o povo, que no dizer de Rousseau fazem parte da “cultura viva” e devem ser observados, analisados e considerados; pois eles entram nas instituições consideradas formais e oficiais, e podem abalar suas estruturas, pois esses elementos estão vinculados aos seus usos e costumes da vida cotidiana.

A rua da escola foi pavimentada com asfalto pelo Projeto do BIRD de Macro-Drenagem. Mas, quando chove forte, os alunos enfrentam o barro e a lama devido à falta de um sistema de esgotos que facilite o escoamento da água da chuva. Alunos, professores e pais enfrentam as dificuldades do bairro, pois se deslocam andando a pé

por suas ruas em direção à Escola ou de volta para suas casas.

Segundo um professor da escola que se diz conhecedor do bairro:

Hoje, a Pedreira é um pedaço de Belém, que é visado por ricos e pobres, e não é, nem a sombra, do que era antigamente. O bairro está transformado numa ‘pequena cidade’, onde a insegurança e a falta de infraestrutura urbana substituíram a paz e a calma de antigamente, aqui tem gangues que agem em plena a luz do dia...

No que diz respeito às ações dessa escola, estão previstas no documento denominado de Projeto Pedagógico (P.P.), que apresenta o seu perfil, é uma espécie de “plano global”, com itens sobre a identificação da escola, objetivos, metas, quadro de pessoal, desenho curricular, caracterização da comunidade, calendário escolar, matrícula, avaliação dos alunos, adaptação de alunos e planos de atividades.

Segundo a Diretora da Escola da Timbó, o Projeto Pedagógico é o resultado do trabalho dos professores e da parte técnico-administrativa, realizado sempre no início do ano letivo, no período de fevereiro e março. Após a sistematização e confecção do documento, o mesmo é encaminhado à SEMEC para devida apreciação. Vale ressaltar que o P. P. é aprovado na própria escola e não sofre alterações por parte dos técnicos da SEMEC.

As principais linhas norteadoras para o desenvolvimento dos trabalhos escolares estão descritas no P. P., no item “Objetivos e Metas da Escola”, que são traduzidos abaixo pela Orientadora Educacional:

O objetivo maior da escola é criar condições para que ela se torne um modelo de participação e gestão democrática dentro do contexto do Projeto Escola Cabana na qual está inserida, contando com a participação dos pais e a participação da comunidade. Para isso, visaremos o desenvolvimento da autonomia, tendo como meta maior a socialização e, através dela, o desenvolvimento do autoconhecimento; da interdisciplinaridade – trabalhar em conjunto procurando

fazer com que cada área gire em torno de um mesmo assunto, interligando-se, dando visão global do conhecimento do aluno; problematização do conhecimento, ultrapassando a ideia de transmissão de conhecimento, criar condições para construção do saber a partir das experiências dos próprios alunos dentro do contexto de sua comunidade e conscientizar o aluno da importância de sua participação na sociedade como cidadão, entre outras ações que a Escola procura desenvolver sempre aberta à comunidade.

II - No território da escolarização

Alguns estudiosos da tradição da educação formal e do currículo oficial tratam a escolarização como o processo de formar por meio da instituição escolar e, logicamente, com todo o aparato do aspecto disciplinar, e apresentam uma fronteira entre o conteúdo lecionado na escola e o conteúdo que se expressa no campo ontológico das experiências vividas, em especial os adeptos do tecnicismo que marcou a década de 1970, e que continua diluído nas planificações de professores da Educação Básica.

Na pesquisa realizada na Escola da Timbó (Escola da Pedreira), na cidade amazônica de Belém do Pará, identificamos algumas categorias que emergem de depoimentos de professores do Ensino Fundamental, que mais parecem com a pedagogia dos Jesuítas no Brasil Colônia, e sequer conseguem ser tecnicistas na versão anos 1970, retratando uma posição bastante remota e anacrônica na forma de relacionar o conteúdo formal disciplinar com o a prática pedagógica desenvolvida com os alunos em sala de aula.

Vejamos alguns trechos de depoimentos sobre o processo de escolarizar:

*Alguns alunos você não pode deixar respirar. O conteúdo tem que ser apresentado o tempo todo, e o aluno **repete** a sentença até gravar, porque se o aluno não gravar no outro dia nem lembra da aula que foi dada. Eles vão para casa onde muitos tem uma família complicada e que não coloca esse meninos para estudar, é tudo nas costas da escola, do*

professor; aqui tem que tirar leite de pedras, mas comigo eles aprendem ou por bem ou por mal. Por isso, é preciso manter a disciplina, manter a turma ocupada, entendeu... (PROFESSORA A)

*Eles têm que exercitar, não se aprende matemática sem muito exercício. E o exercício comigo é baseado em **muita repetição** dos assuntos estudados para desenvolver a memória. A **memorização** é básica na matemática. Com nossos alunos tem que ser assim devido à realidade deles. Mas, vou fazendo a minha parte. E esperando que um dia venha trabalhar em uma escola melhor, sem tantos alunos tão pobres, tão carentes. Quem sabe uma escola particular em um bairro do centro... Com tudo o que se precisa para dar uma boa aula. Porque esse método dos Ciclos, que diz que o aluno deve ser crítico, da reflexão, mas como, falta tudo na escola... Tenho que rodar prova em mimeografo a álcool... É você já deve ter visto a mulher da secretaria rodando material, e estamos em um novo milênio... É isso o que eu tenho para dizer, espero que ajude....(PROFESSORA B).*

Trabalho com educação artística, e como sou músico, procuro reunir as informações que possuo nesse campo da arte e passo para os alunos. Eles (os alunos) gostam de ritmos acelerados: calipso, hip-hop, hap, Samba de Escolas, brega, carimbo, etc. Como eu trabalho na Escola? É o que você está pesquisando também, então, eu vou incluindo músicas para ensinar o conteúdo, algumas parodiando mesmo. Ponho a garotada para compor o conteúdo dentro da sentença musical, você sabe, você toca né... As coisas que entram nas músicas são regionais: as festas, as comidas típicas, as danças, procuro dar uma forma de oficinas para as minhas aulas... Aí meu amigo, tem que ter paciência que a turma é elétrica.(PROFESSORA C).

Como eu trabalho na Escola? Vou ser sincero, na minha disciplina esse negócio de cultura não entra. Eu não gasto tempo tentando inventar a roda, o Professor ganha mal e não pode fazer milagre. Sou Professor de Educação Física, tenho 17 anos de Estado, e hoje ganho muito mais como camelô do que como Professor. Eu vendo roupa, vendo joia, vendo o que der, é por isso que eu venho de carro pra cá... Esse negócio de Ciclo é coisa de petista, que ficam na Secretaria, no ar condicionado só faturando. Meu amigo desculpe a franqueza, mas não adianta pesquisar currículo, cultura vivida, esse seu projeto aí, porque aqui não tem jeito, o moleque vem com fome, os alunos vem comer na Escola, porque na casa deles, está todo mundo desempregado... Aqui na Timbó, tu tens que ter cuidado para não ser roubado, é assalto toda hora, de dia de noite, os alunos vem desse mundo (PROFESSORA D).

A “repetição” como uma reza. Os alunos repetem junto com as professoras A e B, o objetivo é reter o conteúdo disciplinar pela repetição até memorizar/decorar e arquivar em definitivo para “depositar” na prova, como nos lembra Paulo Freire, quando trata da “educação bancária”. As professoras, à época, participavam da implantação dos Ciclos Pedagógicos que faziam parte do Plano Educacional da Secretaria Municipal de Educação por ocasião da pesquisa.

Os discursos dos professores C e D abrem duas alas, a do professor que utiliza os elementos da arte para iniciar uma espécie de renascimento pedagógico, entre alunos tão pobres e tão marginalizados, dos benefícios materiais já disponibilizados neste novo milênio, que poderiam qualificar as suas existências. De outro lado, a ala do professor D, “abrindo o verbo” e derramando a acidez de seu pessimismo e revolta diante da sua condição como ser, dividido entre faturar como camelô e aguardar a aposentadoria do Estado no posto de professor do nível fundamental.

Eagleton (1991), que trata do pensamento e da conduta dos africanos escravizados pelos europeus em vários momentos da História, e que até hoje têm seus descendentes descriminados

por grupos brancos e, também, por outros negros que alcançaram *status* econômico, apresenta a seguinte posição: o discurso de um escravo em um navio negreiro é em parte limitado pela sua experiência cotidiana de desumanização, como em parte a reflete. E, ao analisar a tese acima, P. McLaren (1999, p. 158) nos diz:

O discurso desses escravos baseia-se naquilo que eles fazem no navio. Da mesma forma, alunas e alunos, professores e professoras criam discursos sobre a vida na escola e sobre a vastidão de interesses que os marcam à medida que vão dando sentido à experiência através da linguagem. Queremos deixar claro que as experiências nunca falam por si, como se a linguagem pudesse capturar seu significado essencial, transcendental. Os significados são concomitantes à limitada constelação de discursos a que têm acesso os sujeitos (seus conceitos, regras epistêmicas e interesses ideológicos, por exemplo).

Assim, a escolarização é marcada pela experiência vivida de cada ser humano que, neste caso, desempenha o papel de professor ou professora, são singularidades que verbalizam sobre o fazer pedagógico do alto de suas interpretações sobre as condições materiais de suas vidas e do ambiente escolar. Porque o fazer pedagógico, parodiando Nietzsche, é “demasiadamente humano”. Então, o momento de coleta de dados para esta pesquisa virava uma “roda de sujeitos” desabafando, essa é uma vantagem da abordagem qualitativa.

Mas, uma análise do processo de escolarização, sem dúvida, não se basta com o singular, embora esse aspecto, quando recebe o devido investimento, acaba por desnudar e pintar quadros com diversas passagens alegóricas da história de vida de homens e mulheres que fazem a escola, por exemplo: o sentido de duração do tempo (contagem de tempo para aposentadoria; carga de horária de trabalho; tempo de permanência na escola, etc.); a pobreza dos alunos (dosar o conteúdo; fazer os alunos decorarem; comparar alunos com animais, baratear o custo, etc.). São, portanto, diversas as formas de expressão da humanidade desses sujeitos, materializadas nos rituais cognitivos da prática pedagógica.

Dentro desse “campo ontológico” onde o processo de escolarização acontece, os seres humanos e suas questões não estão estáticos em seu cotidiano, mas sofrem as múltiplas determinações do conjunto de ideias que produzem e determinam as consciências e os horizontes em relação à existência em uma determinada sociedade, com seus moldes ideológicos e as implicações práticas que derivam das relações de poder institucionalizadas ou das ritualizações de particularidades das tradições locais que compõem os “bens simbólicos”, que são bens culturais e que fazem parte da educação escolar e curricular, independente de serem considerados ou não pelos especialistas e profissionais da educação.

Para Sacristán (2000, p. 15):

Não podemos esquecer que o currículo o supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. Pretender reduzir os problemas -chave de que se ocupa a teoria e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

O estudo do currículo e da escolarização no cotidiano, não pode limitar-se a uma verificação da dimensão técnica e das partes componentes desse aspecto, pois, a multiplicidade de teorias e práticas forma dentro do ambiente da escola um campo de “tradições” de diversas ordens, inclusive pedagógicas, que se apresentam de forma contraditória em relação ao que é oficializado como parte funcional de um sistema educativo e as particularidades dos sujeitos, que estão li-

gadas às subjetividades que são construídas em cada realidade dentro do campo da cultura viva que se manifesta em rituais ricos de símbolos e de gestos.

Segundo Forquin (1993 p. 13):

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.

No terreno da Escola de Ensino Fundamental, encontramos os elementos simbólicos que fazem parte da cultura como experiência vivida, interagindo com as disciplinas formais do currículo escolar. E a sala de aula aparece como espaço onde convivem o professor e o aluno em torno das expressões do vivido e das teorizações de autores, em geral, produzindo alegorias que passam a nortear a prática pedagógica no cotidiano.

Para Henry Giroux (1999, p. 45):

É fundamental para esta tarefa a necessidade dos educadores críticos assumirem a cultura como uma fonte vital para se desenvolver uma política de identidade, comunidade e pedagogia. Nessa perspectiva, a cultura não é encarada como monolítica ou imutável, mas como uma

esfera mutável de fronteiras múltiplas e heterogêneas, em que diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes fundem-se entre diversas relações de poder e privilégio.

Provavelmente, a sala de aula promove esse confronto entre esses dois domínios: de um lado, o conhecimento científico, organizado nas disciplinas (ciências, matemática, história, etc.) e, de outro lado, o conhecimento vivido (baseado nas experiências da vida diária). Professor e aluno, frente a frente, os atores principais do processo de escolarização.

Sabemos que as escolas e as suas salas de aula, objetos desta pesquisa, estão dentro da geografia de uma sociedade que passa por grave crise política, econômica, social e de valores éticos, e que, sem dúvida, a estrutura da sociedade brasileira com todos os seus problemas se reflete na Escola da Pedreira, localizada na Cidade Amazônica de Belém do Pará.

Assim, assumir uma postura imobilista e sem esperança, diante dos problemas educacionais será reforçar o pessimismo que vem em geral do paradigma althusseriano ou de “uma nova navegação individualista”, que se autointitula pós-crítica, pós-moderna, pós-estrutural, e defende a lavagem das mãos em relação a problemas históricos da educação como um sinal de contemporaneidade. Faz-se necessário, diante do movimento dialético entre as possibilidades dos sujeitos a partir de sua vida diária, com sua cultura vivida, assegurar um novo ritmo para a vida da escola e para a sociedade dentro da cultura.

A crise da Educação, segundo Forquin (1993, p. 9 -10):

É demonstrada, em particular pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda parte. Não se sabe mais o que verdadeiramente merece dos saberes formadores, aquilo que os gregos chamavam o *enkuklios paideia*, perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e sua substância. Os anos 70 viram triunfar um discurso de deslegitimação poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes da Ciências Sociais. O discurso da restauração que se esboça nos anos 80 fica muito frequentemente confinado ao estreito âmbito do

ressentimento. De fato por toda parte é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas (grifos do autor).

Os mosaicos que são desenhados na arquitetura pedagógica das salas de aula pelas interseções da experiência vivida com o conteúdo escolar (cultura escolar) nos demonstram a necessidade de um mergulho corajoso e paciente em cada alegoria criada nesse ambiente, buscando decifrar dentro desse gradiente possibilidades de construção do ser humano, pois o fazer pedagógico é essencialmente um fazer humano dependente das interações simbólicas que se concretizam no cotidiano com as suas diversas tintas, com os seus diversos quadros, em que cada sala de aula vira uma galeria viva com sujeitos tão diferentes e fragmentários dentro de suas esferas de cultura.

Segundo Forquin (1993, p.10):

O pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar estas questões dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje sem dúvida uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo.

As molduras de alegorias das subjetividades no campo ontológico do cotidiano são diversas em cada descrição do trabalho escolar, como podemos verificar nas ações abaixo que confirmam que este é um ponto de partida significativo, onde a observação e o envolvimento com o fazer diário dos sujeitos em sala de aula passam a ser uma das formas de escapar de uma espécie de pedagogia do desânimo e reafirmar o caráter plural e simbólico do processo de escolarização.

2.1. Sala de aula: espaço-tempo das performances

As descrições do trabalho em sala de aula e depoimentos apresentam a superfície de um diagrama que se abre em simbolismos, formas, quadros e linguagens, quando se processa a escolarização com seus elementos curriculares, administrativos, científicos e do senso comum, por esse motivo, para uma compreensão ainda que parcial da educação humana, nos é necessário inventariar e cartografar o lado de dentro da sala de aula como um ponto de partida para análise.

Depoimentos em torno da escolarização, da cultura vivida e do currículo:

Me explica essa diferença entre o currículo das vivências e o currículo formal, aí levanta uma questão muito interessante, para que serviria um currículo na escola, formar para vida ou formar para um mercado de trabalho, só aí tem uma discussão muito grande, é, por exemplo, saindo do ensino fundamental e médio, vamos ter entre professores os que se voltam totalmente para o vestibular. O vestibular, o mercado de trabalho, também no meu entender estão nessa cultura vivida, o que você acha... Não é só boi, calipso, carnaval, cirio, tudo está na vida, nas vivências, nas experiências, o que vocês acham disso? (PROFESSOR 01).

O sistema, né? O sistema também é cultura. Ninguém escapa do sistema, porque hoje até a turma que fazia greve está dentro do sistema, eles são o Governo do Município de Belém... E agora? No meu modo de pensar repetem os mesmos erros dos antigos governantes... Não tem jeito meu filho, o poder muda as pessoas... É isso aí... (PROFESSOR 02).

Aí você vê um currículo totalmente voltado para o mercado de trabalho, preparar o jovem, até mesmo tem escolas hoje que dentro da primeira à quinta série estão vendo matérias do ensino médio, e os professores falando ah, isso é

matéria para Ter sido dada na 1ª série, já pensando no vestibular. Então, pensando no vestibular eles colocam autores da literatura que fala da Amazônia, de suas lendas, de seu caboclo, da sua comida, mas não é um currículo, é só naquele momento mesmo... (PROFESSOR 03).

Só que as escolas públicas discutem, discutem, mais não agem, por que a praticidade em sala de aula, informa que ele é um cidadão crítico, pra ir defender os direitos dele. A gente discute em sala, e esse cidadão crítico nunca aparece e nem se prepara para o futuro (PROFESSOR 04).

Eu acho, que isso ocorre até mesmo dentro da própria educação, quando nós temos que atuar, por exemplo, nós temos uma realidade lá fora, e quando nós viemos colocar em prática é tudo diferente, aqui dentro dessa escola é uma realidade, você vai lá no CESEP é outra, e a gente fica totalmente ali, entendeu cada local que a gente chega para colocar é uma realidade diferente, isso dentro da educação, agora você já imagina de modo geral, Amapá, outro local, Ter que demonstrar suas experiências, então pra mim o currículo é todas as experiências que você adquire no decorrer de sua vida, entendeu como é, não é só ligado a educação, currículo é total, estou farto de fazer currículo, então muitas vezes não é só na educação, na faculdade, por exemplo, eu me considero um cara catedrático, numa coisa que eu nunca estudei, eu sou um camêlo catedrático, comerciante nato, está no meu sangue, então quando preciso elaborar um currículo, um arquivo, eu acho que... elaborar currículo, discutir currículo é perder tempo, e tempo é dinheiro, a escola tem que ensinar o pobre a ganhar dinheiro, é isso daí (PROFESSOR 03).

A partir dos depoimentos, pensamos nos diversos sentidos de currículo que demarcam histo-

ricamente a cultura pedagógica brasileira, devido às múltiplas interpretações dos estudiosos que embasavam as leis do ensino e as pedagogias que norteavam a prática diária dos professores.

Em um determinado tempo, a análise era mais simples, os pressupostos paradigmáticos derivavam da moldagem político-econômica que vinha, de um lado, do bloco socialista e, de outro, do bloco capitalista, pensamos, então, que a primeira leitura para entender um pouco a questão curricular hoje é que vivemos um tempo de complexidades, em que os sujeitos que estão no cotidiano da escola constroem subjetividades e trajetórias alegóricas, que não cabem em uma análise “sociológica” das classes sociais, de forma estrutural, macroestrutural e globalizada, precisamos de outras leituras ontológicas e epistemológicas para uma iluminação de nossa prática. O posicionamento dualista que separava ideologias a partir da divisão de ricos (burgueses) e pobres (proletários), seja de cunho marxista ou liberal, nos dias de hoje, nem sempre, consegue dar conta de uma leitura da realidade pedagógica e da cultura com seus bens simbólicos que derivam de múltiplas determinações.

O tempo exige uma preparação para que o professor assuma seu papel de intelectual “organizador da cultura”, no sentido mais completo dessa afirmação do pensador italiano A. Gramsci, e apresente sensibilidade e capacidade de análise das representações alegóricas geradas na relação professor - aluno.

Então, a partir das colocações dos professores no cotidiano escolar, é possível identificarmos as marcas de alguns discursos e pedagogias, que estão divididos em frentes de defesa de uma prática de ensino que siga: o currículo oficial, com suas disciplinas e o conteúdo estabelecido tecnicamente pela Secretaria de Educação; o rumo de uma pedagogia construtivista com método eclético; a pedagogia da libertação de Paulo Freire, utilizando os aspectos mais espontâneos dessa forma de educar, esperando formar um aluno ideologicamente engajado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Os professores do Ensino Fundamental pesquisados, em sua maioria, não acreditam nas possibilidades de uma articulação entre a cultura como experiência vivida e o conteúdo curricular. Criticam o trabalho dos pesquisadores da universidade, alegando que a pesquisa não vai resolver

os problemas do dia a dia da escola. Alegam em seus depoimentos que precisam de uma valorização por meio de melhores salários.

Quanto à cultura vivida e as conexões com o currículo da escola, apesar da consciência da riqueza dos elementos que fazem parte da cultura regional amazônica, poucos assumem a sua utilização como um recurso de contextualização do conteúdo das disciplinas. Na verdade, isso é um reflexo das questões históricas, são problemas históricos da educação brasileira que sofrem influência também da globalização, hoje da internacionalização da economia, internacionalização do conhecimento, embora o pesquisador e o projeto de pesquisa, certamente, tenham a sua contribuição, talvez seja modesta diante da dimensão dos problemas, mas, nós ainda pensamos que estudar sistematicamente um problema na área educacional a partir do cotidiano escolar é uma forma de desvelar, de provocar uma reflexão sistemática sobre a nossa cultura e as conexões com o currículo.

Para nós, o fato de a pesquisa ter provocado o debate no interior da escola em questão, e de ter mobilizado os sujeitos em torno do problema dentro de percurso qualitativo do estudo, sinaliza concretamente a possibilidade de uma construção curricular a partir da interlocução com os sujeitos, dialógica e democrática, que venha justificar o processo de escolarização contemporâneo como parte inerente de uma política cultural, como preconizam os fundamentos de uma teoria crítica da educação, “educação são culturas”.

Extratos de uma Sala de Aula: Um Exemplo de alegoria

Aula: Texto de Português “A lua que vai ao dentista”.

Destacamos essa aula porque a professora associa a falta de pressa dos alunos, criando uma alegoria em torno do jabuti, um animal lento bastante presente no cenário amazônico. Assim, esse elemento da cultura vivida do professor é utilizado para denegrir a imagem das crianças “mais lentas”. *Terminou jabuti*, é frase da professora referindo-se a um dos alunos. A professora come pipoca de milho da marca Pantera, muito comum no lanche das crianças pelo preço acessível de cinquenta centavos o saquinho. Uma aula de outubro de 2005, dentro da semana de festa do

Círio de Nazaré, uma manifestação religiosa católica com uma forte marca da cultura amazônica e que passa pela culinária e hábitos preservados pelos paraenses, como o culto à união familiar e a fraternidade entre romeiros de várias partes do Brasil e do mundo. No jargão jornalístico, “o natal dos paraenses”, pela similaridade aos valores acentuados e preservados tradicionalmente na época natalina, inclusive o lado profano do comércio e do consumo. Em algumas escolas, o Círio vira tema interdisciplinar durante o mês de outubro, inclusive na escola em questão, o que, no entanto, é totalmente ignorado pela Professora observada que trabalha em sua aula um texto de Português “A lua vai ao dentista”. E vamos à sala de aula...

16h:10min. Estamos em sala de aula, com a presença de 10 meninas e 11 meninos. Carteiras em fila indiana, todos realizando as atividades, escrevem um texto de Português com o nome “A lua vai ao dentista”. A turma está aparentemente calma e a professora calma, fala baixo.

16h:20min. A professora se ausenta da sala de aula sem expor à classe o motivo de sua saída; em sua ausência, os alunos começam a andar pela sala, a lutar uns com os outros.

O barulho das outras salas interfere na sala de aula.

A professora retorna às 16h:30min e encontra uma aluna em pé, a quem pergunta: *Já terminou, jabuti?* E continua: *Rafaela copia, você sempre é a última a terminar. Você vai gostar quando eu entregar a sua nota.*

III – Combinando elementos ontológicos do cotidiano escolar

A Pedreira é um bairro mesclado pelo rural e urbano na geografia e nos costumes. Basta caminhar pelas suas ruas semiurbanizadas, para percebermos essa mistura no contraste entre alvenaria de pequenas casas com cercas de madeira, tendo ao fundo um pequeno espaço, reservado para o quintal com plantas de variadas espécies, como se fosse o último esforço de garantir a subsistência e a ligação pelo cultivo (*colere*) de terra, contrastando com edifícios de arquitetura contemporânea.

Essa imagem de sujeitos e quintais lavrados remete-nos ao sentido primitivo de cultura, *Co-*

lere – o sentido de cultivar. Lavar para plantar, para esperar crescer e alimentar-se. Cultivar para não perder a raiz. São resistências ao cimento e à dureza da cidade grande com suas “fabricações” de estruturas de aço e comportamentos diversos, com seus paradigmas de progresso e desenvolvimento que escondem os hábitos e costumes da “face rural” dentro do verniz urbano.

Mas, no bairro da Pedreira, o gigantismo das construções ainda não encurrala as diminutas “casas populares”, onde moram os alunos da escola pública. O asfalto, verniz principal da pavimentação urbana, chega com a macrodrenagem, sem dissolver por hora demarcações da cultura vivida, que se expressam no carnaval e nas manifestações religiosas, principalmente, que “reciclados”, continuam povoando o imaginário com seus personagens subjetivos e fazem parte do cotidiano escolar, apesar de uma busca de pasteurização pela lógica do progresso urbano-industrial, produtor da exclusão dos sujeitos. Os quintais da Pedreira com plantas e batucadas resistem.

O bairro da Pedreira é uma síntese de localidades e de regiões pobres do Pará e do nordeste do Brasil. E a escola reflete bem essa pluralidade de origens e culturas, pois é desse contexto que vem o aluno. Desse contexto diverso, onde as construções nas ruas centrais podem exemplificar o grande “engenho” da modernidade e do progresso, sendo a periferia do bairro, com seus sujeitos e quintais de subsistência (boa parte favelizados), a representação estilizada da “senzala” (parodiando Casa Grande Senzala de Gilberto Freire).

Uma professora da Escola da Pedreira apresentou o seguinte depoimento:

A nossa cultura amazônica, ela se manifesta na música, na nossa comida típica, o mês de outubro mostra bem essa situação. Todas as classes sociais, todos os bairros se misturam no Círio. A escola precisa tratar disso. Nós temos aqui na escola o nosso Círio, que percorre as ruas mais próximas da escola. É só um símbolo, mas é importante para as crianças, para os pais, para os professores, é uma manifestação de cultura que vem sendo utilizada pela escola, talvez falte uma articulação mais profunda. A sua pesquisa é um alerta para nós, de que as manifestações de cultura devam fazer parte do currículo

da escola, mas não é nada fácil, depende muito da disposição do professor... É o que eu penso (PROFESSORA DA ESCOLA DA PEDREIRA).

A teoria crítica da educação, somada à perspectiva culturalista, apresenta uma série de autores que constroem reflexões sobre os elementos encontrados no cotidiano escolar, relativos à movimentação dos sujeitos e as conexões que são estabelecidas com o conteúdo formal das disciplinas do currículo. Nesta parte do trabalho, confrontamos referências conceituais derivadas da “Teoria crítica da educação” e teorizações sobre o cotidiano com recortes realizados no conjunto de dados empíricos recolhidos no ambiente escolar. Essa tentativa de conexão entre o teórico e o empírico baliza nossa análise.

A Escola da Pedreira apresenta, em seu cotidiano, professores e alunos “por inteiro”, apesar das determinações administrativas e da estrutura curricular guardarem diferenças. Os sujeitos estão dentro do contexto de uma cidade amazônica onde os sentidos e a capacidade intelectual se manifestam em torno dos mesmos elementos culturais, apesar dos problemas de natureza socioeconômica. Ontologicamente, seres da cidade e as determinantes culturais com as manifestações de subjetividade acabam ganhando contornos semelhantes.

Agnes Heller (1989) reporta-se à participação dos seres no cotidiano com suas marcas de individualidade, apesar do trânsito no coletivo. No cotidiano, cada um tem sua trajetória, a Escola deve considerar em sua construção curricular, as evidências de cada personalidade, as expressões das experiências vividas pelos sujeitos, que deixam as marcas de cada um na vida diária do ambiente plural.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro ou seja, o homem participa na vida cotidiana com os aspectos de sua individualidade de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 1989, p. 17).

Assim é na leitura do ambiente natural da escola, que os sujeitos constroem alegorias em torno de seu “gosto” pela música, pela fruta, aspectos que marcam os hábitos e que são expostos no cotidiano da sala de aula.

Esses fragmentos, com suas tintas de senso comum, estão carregados de significados, são bens simbólicos e a escola, com seus pedagogos e professores, deve buscar formas para conectá-los ao “currículo formal”, pois fazem parte da identidade dos escolares e a toda hora surgem no meio de atividades ligadas às disciplinas.

A escola que “vigia e pune” tem calendários de festas religiosas e vultos da Pátria, e poderia aproveitar e montar o calendário dos elementos da cultura partindo de um levantamento de expectativas e da construção de um diagnóstico de como e quando esses elementos são apresentados pelos sujeitos no cotidiano da escola.

A figura do professor é decisiva para a autoestima, construção dos valores morais e dos limites, mas parece que em algumas ocasiões, no “interior da vida escolar”, as pedagogias não funcionam e desaparecem em cada atitude marcada pela insensibilidade de alguns sujeitos que, apesar de estarem na sala de aula para educar, acabam produzindo quadros de violência simbólica quando da relação com seus alunos:

Segundo Gramsci (1971 apud GIROUX, 1986 p.105):

Falta na visão tradicional a noção de que a cultura se refere a processos específicos que envolvem relações antagônicas vivenciadas por diferentes grupos sócio-econômicos, com diferente acesso aos meios de poder e uma resultante capacidade desigual para produzir, distribuir e legitimar seus princípios compartilhados e suas experiências de vida.

A tradição escolar tem ignorado os elementos da cultura, e esses, quando se manifestam em geral, expõem a fragilidade da “pedagogia tradicional” em lidar com o “que é demasiadamente humano”, a contradição dos sujeitos, as diferenças de classe, as formas de resistência ao instituído e ao conteúdo descontextualizado.

Para Sacristán (2000, p. 202):

O ensino não é uma mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdo que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagens

muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas.

A análise do ensino não pode ficar limitada aos usos ou cultura técnica específica ligada às práticas concretas que se criam na situação de ensino institucionalizado – caiu-se com muita frequência neste erro. O ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamento profissional peculiares, mas a singularidade de tudo isso deve ser vista em relação ao tipo de conteúdos culturais que se “amassam” nesse meio específico que é o ensino institucionalizado e os valores envolvidos nessa cultura. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais.

A pesquisa do cotidiano constitui-se num inventário de subjetividades. O acompanhamento da trajetória dos sujeitos revela que no cotidiano escolar são traçadas as identidades. Um currículo a partir da cultura vivida, sem eliminar os elementos formais necessários à universalização da cultura, depende desse inventário de trajetórias de identidades diversas, que estão presentes no cotidiano de alunos e professores, com suas histórias, opiniões e sonhos, num exercício material de interações comprometidas com “a consciência do que realmente somos” como nos diz Gramsci.

Considerações Finais

A leitura do cotidiano escolar na busca dos movimentos em torno da relação entre a expressão dos sujeitos, a partir de sua experiência vivida, e a escolarização no Ensino Fundamental nos apontam alegorias que “concedem especial atenção ao caráter narrativo das representações culturais, às histórias embutidas no próprio processo de representação” (CLIFFORD, 2002, p. 66).

Essas alegorias retratam a existência de uma outra “ordem” no seio das salas de aula, uma forma “demasiadamente humana” de processar

a escolarização em que se destacam: as imagens construídas; as associações da fisiologia humana com a fisiologia animal; as formas de delimitação do tempo; as lutas pela sobrevivência econômica; a religiosidade; a descrença no que é oficial; a aposta no aleatório; a preocupação com a beleza; exercícios de poder. Essas categorias extraídas de depoimentos e descrições do cotidiano escolar representam quadros com artefatos diversos da cultura de cada sujeito. Cada sujeito com sua interpretação e com suas diferenças.

A galeria alegórico – simbólica pode ser montada com os elementos a seguir: Professora que compara os alunos mais lentos com o jabuti; professor preocupado com o tempo de aposentadoria como o seu terminal escatológico de sua missão como docente; professora que roda no mimeógrafo a álcool uma aula sobre o universo da informática; professor de música que abre com arte suas aulas e torna seu conteúdo atraente para os alunos; professora que diz que a política é um lugar do engano e da corrupção; professora que prega o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, como uma forma de união de professores, alunos e comunidade – é o Natal dos Paraenses; professora que faz do mercado da Pedreira um espaço de brincar e aprender com seus alunos; professor que diz que pesquisa é coisa de professor da universidade; professor camelô que não acredita em nada; professora que defende e usa Paulo Freire como o salvador e libertador dos educandos oprimidos; diretora que espera o dia em que a escola pública tenha um padrão de escola particular; professor que aponta a Timbó (Rua da Escola) como uma via perigosa; e professora que sonha trabalhar fora da Pedreira em uma escola da zona mais urbanizada.

Tantos e tantos emblemas, papéis sociais diversos, alegorias da linha de dentro da sala de aula, nossa caixa-preta, nosso navio negreiro, nossa casa e nossa senzala, que precisamos decifrar, desdobrar e intervir extracientificamente em um primeiro passo ontológico, em decifrar as questões em torno do ser que se expressa no cotidiano das práticas pedagógicas, com sua plástica particular na superfície de mapeamentos superpostos por um sentido curricular aparentemente formal, mas que quando a porta da sala de aula se fecha a performance é outra: o discurso do professor sofrido passa a ser de autoafirmação diante de dezenas de alunos, que estão, em sua maioria,

aptos para devorar a comida que será servida no intervalo. Alguns poucos anotam, na turma correspondente à 4ª série, o assunto do quadro com atenção, aptos, então, a passar de ano (bons de currículo formal), enquanto os bons de cantina (com mais fome de pão de cada dia) esperam somente pela campainha redentora, para comer um pouco de alimento em forma de bolachas, sucos e charque com arroz. Segundo uma professora: “Se fosse tirada a merenda da Escola, e isso fosse anunciado aos pais e aos alunos, no outro dia, era falta em massa, porque a maioria vem para a escola só para comer”.

Nós acreditamos e defendemos a possibilidade da relação entre a cultura vivida e o conteúdo das disciplinas do Ensino Fundamental, mesmo tendo claro a diferença, a diversidade e a pluralidade de caminhos para o entendimento dessa relação de complexidades. Forquin (1993) diz que o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele encontra-se no interior das Nações e das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna.

Nas escolas tudo é plural. Elas reúnem alunos e servidores de diferentes meios sociais e de diferentes geografias.

Consideramos que os aspectos do cotidiano devem ser incorporados no Projeto Político das escolas e no momento do desenvolvimento da prática docente em suas salas de aula.

O cotidiano escolar parece uma galeria/galera viva. É multifacetado e complexo de apreender e registrar em uma leitura qualitativa, mesmo a narração mais cuidadosa deixará de fora a dinâmica e a plástica dos gestos, dos sonhos, dos momentos, o lado humano propriamente dito, as subjetividades se manifestas nas imagens e linguagens que formam molduras de alegorias.

A relação entre os elementos da cultura como experiência vivida e o conteúdo das disciplinas se processa no espaço concreto da sala de sala, onde registramos momentos de conexões e desconexões, onde os sujeitos ora resistem ora se acomodam às sistematizações do currículo escolar.

A intercessão entre os elementos do vivido e os elementos componentes das disciplinas escolares acontece quando o professor facilita o diálogo, escutando primeiramente a fala do aluno,

partilhando com esse seus casos vividos na rua, no bairro, na casa. É a partir da forma de dizer o mundo que o aluno situa-se como sujeito que aprende, mas que diz de sua realidade, e o professor que facilita a expressão do aluno é o que consegue trabalhar sua disciplina de forma contextualizada e menos abstrata em relações à vida diária.

As desconexões e desencontros acontecem quando o professor faz do conteúdo de sua disciplina uma espécie de escudo contra as manifestações do vivido pelo aluno.

As possibilidades de construção de um currículo diário partilhado, em que os elementos do vivido e os conteúdos das disciplinas não se anulam nem se hierarquizem, são reais, porque apesar de todas as contradições da natureza da relação entre ensinar e aprender, é muito viva a relação solidária entre os docentes, os discentes, a administração e os servidores, presenciada em diversos momentos de luta por uma sala de computação para os alunos da Escola da Timbó, pela aquisição de materiais para a escola, onde professor, aluno, pais, servidores, direção, conseguem organizar “festas” para angariar fundos, numa tentativa de minimizar problemas e carências de material típicas de uma escola pública de periferia.

A Escola da Pedreira (Escola da Timbó) apresenta, no segundo semestre de cada ano, a sua Feira de Cultura, espaço onde alunos, professores e gestores procuram construir, em torno de elementos da cultura Amazônica, interpretações para o conteúdo das disciplinas formais do currículo, comprovando concretamente as possibilidades das intersessões com as expressões do vivido por sujeitos amazônicos.

Deixamos de concreto para a escola pesquisada não só o estudo de um “processo”, com críticas ao que está historicamente estruturado dentro da cultura escolar, mas demonstramos, através de minicursos, as possibilidades das interações por meio do trabalho pedagógico na sala de aula. Por um lado, partindo das confluências entre o conteúdo do currículo escolar, necessário para a construção das trajetórias de formação dos sujeitos que buscam, na escola, sua promoção dentro da sociedade, para serem aprovados social e culturalmente por meio do domínio do conhecimento que deriva do acúmulo científico e universal, representado em cada disciplina curricular. Por

outro lado, das expressões da cultura vivida, que, pela linguagem, pelo gesto, pelos elementos característicos dos modos de vida de pais, professores, alunos, sujeitos diretamente relacionados com a escolarização, que, no cotidiano, revelam, escondem, resistem, aceitam, vivem regras e as negam, assumem papéis, subvertem esses papéis, construindo pautas de subjetividades e pedagogias particulares – da convergência entre esses lados, pelas intersecções possíveis, principalmente, quando na sala de aula, seja da escola pública ou

da escola privada, o professor e o aluno utilizam a metodologia das escolas de arte, sejam plásticas ou literárias, no sentido de construção de caminhos para que o sujeito aprendiz dialogue com o sujeito que ensina num clima de criatividade e de respeito pelas individualidades, inaugurando um currículo democrático, sem os *modus operandi* e *vivendi* das “pedagogias teológicas”, mas com o assento grave no ontológico para construção de identidades e de futuras hermenêuticas indutivas que justifiquem nossa cultura.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo* (Trad. Carlos Eduardo F. Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e Poder* (Trad. Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOSI, Alfredo. (Org.). *Cultura Brasileira*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Dialética da colonização*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BERMAN, M. *Aventuras no marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa e sala de aula*. *Ciência e Cultura*(SBPC), São Paulo, 42(11), p.894-900, nov, 1990.
- . *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica*. 2. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- . *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.
- HELL, Victor. *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- McLAREN, P. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PAIXÃO, C. J. *A Cultura Vivida e o Currículo de 1º grau na EMPG San Martin*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- *Cultura vivida e escolarização*. *Trilhas*, Belém, v.3, n.1, p. 7-14, jun, 2002.
- . *Currículo escolar e cultura vivida: confluências e interações no cotidiano de Escolas do Estado do Pará (Relatório de Pesquisa)*. Belém: UNAMA / FIDESA, 2006.
- SACRISTAN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- WILLIAMS, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Carlos Jorge Paixão

Mestre em Educação: Supervisão e Currículo – PUC/SP; Doutor em Educação – FFC/UNESP; Pós-Doutorado - FE e Grupo de Pesquisa PAIDEIA, Sob a Supervisão do Prof. Dr. Silvio Gamboa (UNICAMP); Docente / Pesquisador da Universidade da Amazônia - UNAMA.
E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com

Recebido em: 10.03.2012

Aceito para publicação em: 05.04.2012