



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CULTURAS POPULARES**

ANDRÉ LUIZ SANTOS VALENÇA

**TENSÕES CULTURAIS: O SILENCIAMENTO DAS
CULTURAS POPULARES NO ESPAÇO ESCOLAR**

São Cristóvão

2023

ANDRÉ LUIZ SANTOS VALENÇA

**TENSÕES CULTURAIS: O SILENCIAMENTO DAS
CULTURAS POPULARES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT) – Mestrado da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Culturas Populares.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Alves Brazil.

São Cristóvão

2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

V152t Valença, André Luiz Santos.
Tensões culturais: o silenciamento das culturas populares no espaço escolar / André Luiz Santos Valença; orientador Marcelo Alves Brazil. – São Cristóvão, SE, 2023.
168 f.; il.

Dissertação (mestrado Interdisciplinar em Culturas Populares)
– Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Cultura popular. 2. Pedagogia crítica. 3. Sociologia educacional.
4. Educação. I. Brazil, Marcelo Alves, orient. II. Título.

CDU 316.74:37

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, relutei em fazer agradecimentos, por falta de tempo, pela correria da vida acadêmica, docente, pessoal e urbana. Todavia, entendo que este momento é fundamental para quebrar com as barreiras da vida individualista da metrópole aracajuana e construir o entendimento de laços, vínculos e afetividades enraizados durante esses dois anos de pós-graduação. Foram momentos desafiadores, tanto para mim, quanto para os demais companheiros de caminhada. Demos esse passo em nossas carreiras acadêmicas, submersos em um turbilhão de notícias, emoções e sentimentos. Os nossos encontros naquele quadrado chamado Google Meet eram desabafos sobre a cultura, sobre o COVID-19, política, pesquisa, escrita e sobre tantos outros assuntos banais, que se entrelaçavam e atravessavam no contexto pandêmico de 2020 e 2021. Como dizem nossas professoras Luana e Rapha, foram encontros potentes que nos levaram a ser potentes, em meio ao caos que nos encontrávamos.

Esses diversos encontros me fortaleceram e se consubstanciaram na escrita deste trabalho, que traz nele pequenos pedaços de seres humanos, familiares, companheiros de jornada, professores, coordenadores, gestores e alunos que compartilham e compartilharam comigo da ideia de que a cultura está inserida no cotidiano e na convivência entre as pessoas e seus atravessamentos. Sei que não darei conta de todos os que me fortaleceram por meio de abraços, conversas e afagos durante esses dois anos de pesquisa, mas, mesmo assim, tentarei.

Começo agradecendo à minha família, por sempre apoiar e entender os meus sonhos e momentos de isolamento social para estudar. Por mais que não soubessem muito sobre o universo acadêmico, sempre deram um jeito de dizer siga e prossiga! Estamos aqui observando e orando por você! Agradeço, em especial, à minha mãe Euzene e ao meu pai José Jairton (em memória).

Expresso minha gratidão aos professores do PPGCULT/UFS que, mesmo diante dos meus momentos de indecisão na escrita, compreenderam, apoiaram e auxiliaram para que este estudo pudesse ser feito. Em especial, ao apoio do meu orientador Marcelo Brazil, que nos meus momentos de ansiedade, com sua calma, por meio de conversas infindáveis nas chamadas de Google Meet, desfazia os meus temores. À professora Flávia Pacheco, que por diversas vezes se colocou à disposição para conversar. Aos membros da banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e contribuições para este trabalho.

Agradeço aos estudantes do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz, especialmente aos alunos participantes da pesquisa, pelos carinhos, afagos e colaboração durante os procedimentos da pesquisa. Vocês foram fundamentais para esta investigação. Ao

diretor, coordenadores, professores e funcionários, muito obrigado pela escuta atenta da pesquisa. Vocês também foram essenciais para que o trabalho acontecesse.

Aos meus colegas de turma, expresso minha gratidão, pois os momentos de conversas durante esses dois anos de escrita foram essenciais. Agradeço, em especial a Mariane, que me apoiou incondicionalmente e que, nos momentos de crises de ansiedade, me acalmou. Você foi essencial nessa trajetória e será uma pessoa que levarei para vida. Gratidão a Dayse que sempre me apoio por meio de conversas e a Loize Raquel (em memória), que mesmo distante fisicamente, fazia questão de conversar comigo sobre a pesquisa e, mais do que isso, me fazia desfocar um pouco do mundo acadêmico por meio de risadas. Você estará sempre em minhas memórias.

VALENÇA, André Luiz Santos. **Tensões culturais: o silenciamento das culturas populares no espaço escolar**. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinas em Culturas Populares) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa, insere-se na tipologia exploratória, pois procura traçar e, por conseguinte, conhecer o perfil dos alunos do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz, possibilitando o entendimento sobre as dimensões socioculturais e as suas submersões. Desta forma, o objetivo desta pesquisa gira em torno de reflexões sobre as tensões culturais existentes no ambiente escolar que decorrem no silenciamento das culturas populares locais. A compreensão dessas culturas veladas, poderá viabilizar a inclusão de abordagens, de propostas, de práticas e de ações pedagógicas que aproximem a escola do compromisso de representar o outro e suas diversas interfaces culturais. Isso, com o intuito de reduzir a padronização cultural, o controle, as tensões e os conflitos sociais reproduzidos pelas instituições sociais, consequentemente pela escola. Para a realização de tal objetivo, o estudo embasa-se em autores como Bourdieu (2007), Chauí (2017), Cuche (1999), Magnani (1998), Charlot (2001), Macedo (2021), Brandão (1985), entre outros autores. Esta investigação, encaixa-se no método estudo de caso, pois ela se trata de ponderações sobre um fenômeno social, a imersão das culturas populares periféricas no interior da escola e nas suas relações cotidianas, buscando por meio de instrumentos de coletas quantitativos, questionário estruturado com escala *Likert*, e qualitativo, entrevista semiestruturada e diário de campo, com o intuito de articular os dados obtidos para averiguar a existência do fenômeno sociocultural na unidade educacional. O percurso metodológico foi estruturado nas ideias de Yin (2001), Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003) e Minayo (2000) e (2005). A análise dos dados obtidos, possibilitou o entendimento de que a instituição escolar em sua proposta pedagógica, desconsidera as vivências pessoais dos alunos; os distintos perfis socioculturais dos estudantes que compõe a instituição educacional; a desvalorização dos atores sociais dos saberes e processos formativos das culturas periféricas; a formação de grupos e subgrupos de acordo com as semelhanças sociais e culturais dos indivíduos o que decorre em tensões, conflitos e silenciamento das dimensões culturais populares.

Palavras-chave: Instituição educacional. Juventude. Culturas populares. Pedagogia. Silenciamento.

VALENÇA, André Luiz Santos. **Cultural tensions: the silencing of popular cultures in the school environment**. 2023. 168 f. Dissertation (Interdisciplinary Master's Degree in Popular Cultures) - Interdisciplinary Graduate Program in Popular Cultures, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2023.

ABSTRACT

This research is part of the exploratory typology, as it seeks to trace and, therefore, to know the profile of the students of the Governador Djenal Tavares de Queiroz Center of Excellence, enabling the understanding of the sociocultural dimensions and their submersion. In this way, the objective of this research revolves around reflections on the existing cultural tensions in the school environment that result from the silencing of local popular cultures. The understanding of these veiled cultures may enable the inclusion of approaches, proposals, practices and pedagogical actions that bring the school closer to the commitment to represent the other and its various cultural interfaces. This, in order to reduce cultural standardization, control, tensions and social conflicts reproduced by social institutions, consequently by the school. To achieve this objective, the study is based on authors such as Bourdieu (2007), Chaui (2017), Cuche (1999), Magnani (1998), Charlot (2001), Macedo (2021), Brandão (1985), among other authors. This investigation fits into the case study method, as it deals with reflections on a social phenomenon, the immersion of peripheral popular cultures within the school and in its daily relationships, seeking through quantitative collection instruments, structured questionnaire with Likert scale, and qualitative, semi-structured interview and field diary, in order to articulate the data obtained to verify the existence of the sociocultural phenomenon in the educational unit. The methodological course was structured on the ideas of Yin (2001), Gil (2008), Lakatos and Marconi (2003) and Minayo (2000) and (2005). The analysis of the obtained data allowed the understanding that the school institution, in its pedagogical proposal, disregards the personal experiences of the students; the different sociocultural profiles of the students that make up the educational institution; the devaluation of the knowledge and formative processes of peripheral cultures by social actors; the formation of groups and subgroups according to the social and cultural similarities of individuals, which results in tensions, conflicts and silencing of popular cultural dimensions.

Keywords: Educational institution. Youth. Popular cultures. Pieces. Muting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada do CEGDTQ 2005 -----	24
Figura 2	Mapa ilustrativo da construção de Aracaju a partir do Rio Sergipe -----	26
Figura 3	Mapa ilustrativo demonstrando as divisas entre o CEGDTQ e Bairros de Aracaju-----	28
Figura 4	Mapa Ilustrativo da distância entre o CEGDTQ e bairros e municípios circunvizinhos-----	31
Figura 5	Quantitativo de alunos por bairros e municípios da RMA-----	39
Figura 6	Quantitativo de alunos por municípios sergipanos-----	44
Figura 7	Quantitativo de alunos por bairro -----	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo de alunos (as) por idade que estudaram no CEGDTQ no ano de 2022-----	36
Gráfico 2	Quantitativo de alunos (as) por cor-raça que estudaram no CEGDTQ no ano 2022-----	37
Gráfico 3	Quantitativo de alunos colaboradores do questionário divididos por municípios da RMA-----	110
Gráfico 4	Tempo de permanência na residência atual-----	111
Gráfico 5	Transitoriedade de convívios entre espaços sociais -----	112
Gráfico 6	Zona de procedência dos alunos do CEGDTQ-----	113
Gráfico 7	Tipologias residenciais -----	114
Gráfico 8	Percepções dos alunos sobre o termo cultura -----	118
Gráfico 9	Percepções dos alunos sobre a expressão cultura popular-----	120
Gráfico 10	Identificação de produtores de cultura e arte no núcleo familiar -----	124
Gráfico 11	Percepção dos estudantes sobre os "pedaços" -----	127
Gráfico 12	Meios e espaços usados pelos estudantes para fruir cultura e arte-----	128
Gráfico 13	Percepção dos estudantes sobre as relações sociais no cotidiano escolar e fora dele-----	132
Gráfico 14	Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura e da arte no espaço da sala de aula-----	137
Gráfico 15	Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura e da arte fora do espaço da sala de aula-----	138
Gráfico 16	Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura com os professores-----	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número total de alunos matriculados ao final de cada ano letivo-----	109
-----------------	--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMABA	Associação dos Moradores do Bairro América
CEGDTQ	Centro de Excelências Governador Djenal Tavares de Queiroz
CEPAL-OIJ	Comissão Econômica para América Latina e Caribe - Organização Ibero Americana de Juventude
CETB-	Colégio Estadual Tobias Barreto
COVID19	Corona Vírus <i>Disease</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNCAJU	Fundação Cultural Cidade de Aracaju
GFORM	Formulário Google
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento Sem Terra
PPGCULT	Programa de Pós-graduação Interdisciplinas em Culturas Populares
PPP	Projeto Político Pedagógico
RFPC	Renda Familiar per capita
RMA	Região Metropolitana de Aracaju
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZEU	Zona de Expansão Urbana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TRAMAS DO COTIDIANO ESCOLAR	22
2.1	ENTRE BORDAS	24
2.2	UMA CARTOGRAFIA ESPACIAL, SOCIAL E CULTURAL	35
2.3	UMA ESCOLA MULTICULTURAL: ENTRE ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS	46
3	SUBSÍDIOS TEÓRICOS	51
3.1	JUVENTUDES BRASILEIRAS DINÂMICAS E CLIVAGENS SOCIAIS	52
3.2	CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA FLEXIBILIDADE TEÓRICA	62
3.3	MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CAMPUS COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DISTINTOS ESPAÇOS SOCIAIS	69
3.4	A SUBMERSÃO DOS DISTINTOS PEDAÇOS	76
4	ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1	TRAVESSIAS METODOLÓGICAS	85
4.2	VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS	89
5	SUBSÍDIOS ANALÍTICOS DA IMERSÃO DAS CULTURAS POPULARES	96
5.1	LINGUAGENS SUBMERSAS	96

5.1.1	Da imersão a emersão do silenciamento das culturas populares na proposta pedagógica da instituição escolar -----	98
5.2	ATRAVESSAMENTOS SOCIOCULTURAIS: ENTRE O PERTENCIMENTO E A TRANSITORIEDADE DOS CORPOS JUVENIS NOS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO ---- -----	106
5.3	FRAGMENTOS NARRATIVOS E PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS “PEDAÇOS” -----	116
5.4	COTIDIANO ESCOLAR: NORMAS SOCIAIS, TENSÕES SOCIOCULTURAIS E MARCAS DO SILENCIAMENTO DAS CULTURAS POPULARES -----	131
6	CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS -----	148
	REFERÊNCIAS-----	150
	APÊNDICES-----	153

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi estruturada, tendo como base as minhas experiências e observações do cotidiano e dos atores sociais que permeiam os espaços escolares. Esse olhar se materializa por meio da atuação enquanto docente da rede pública do estado de Sergipe, durante dez anos de atuação, sendo quatro na instituição educacional foco desta investigação. Ao longo desses anos de práxis profissional, pude vislumbrar, por meio das vivências do cotidiano escolar em sala de aula e fora dela, algumas condutas que me levaram a formular o problema de pesquisa e as demais etapas deste estudo.

Imerso no cotidiano escolar, notei que os estudantes, com o intuito de não sofrerem represálias, ações de isolamento e gestos excludentes dos outros atores e grupos sociais, deixam de dialogar sobre as percepções e as concepções sociais e culturais de seus espaços de convivência. Isso acarreta a omissão dos seus modos de vida, em detrimento da aceitação em determinados ambientes de convivência do cotidiano escolar, bem como a submersão das potências formativas de seus espaços socioculturais, gerando uma homogeneização e padronização dos comportamentos, com o intuito de que sejam acolhidos por indivíduos e grupos de pessoas.

Essas condutas reprimem os indivíduos, fazendo com que o jogo social seja permeado por relações de poder entre os alunos oprimidos e os opressores. Diante dessas práticas, é retirada do primeiro a liberdade de fala e de diálogo sobre as vivências pessoais dos estudantes oriundos de culturas periféricas e que comumente são marginalizados. Do outro lado do jogo e destoando do padrão de vida sociocultural dos estudantes periféricos, existem os atores sociais que compartilham da cultura e do modo de vida da elite, cujos marcadores de privilégios desencadeiam uma imposição de suas perspectivas de vivência sociais e culturais. Esse jogo social conduz o ambiente escolar a uma socialização repressora por parte dos estudantes, de forma a minimizar e silenciar a afetividades e as potências formativas culturais populares. Todavia, deve-se entender que essas ações excludentes são reflexos de um modelo de sociedade e de escola que estigmatiza atores sociais que possuem modos de vidas distintos.

Explorar, analisar e refletir sobre o campo das culturas populares no cotidiano escolar não é algo inédito, nem tão pouco fácil diante das interfaces e dinâmicas existentes na sociedade e no cotidiano educacional, embora sabe-se que os reflexos de uma cultura escolar, que às vezes priorizam e esperam condutas e comportamentos unificados dos sujeitos sociais, privilegiam determinados saberes em detrimento de outros. Apesar de alguns avanços significativos e retrocessos nas políticas educacionais, ao considerar as interfaces culturais dos estudantes, às

vezes essas normativas operam sob a homogeneização, padronização e exclusão, noções essas que podem ser tanto operacionalizadas pela escola em suas propostas, práticas e ações pedagógicas, quanto pelos próprios estudantes que são reflexos das forças simbólicas geradas pelas classes dominantes e que operam por meio da cultura da elite e de seus aparatos de poder, o que reflete sobre o cotidiano escolar e os ambientes socializantes contido nas instituições educacionais (BOURDIEU, 1989).

Mesmo observando alguns avanços na consideração das diversas interfaces culturais dos atores sociais, tanto nas legislações educacionais quanto nas propostas, nas práticas e nas ações pedagógicas, ainda opera sobre o ambiente escolar a ausência da compreensão e de reflexão sobre as intersecções entre o campo cultural e educacional, e como essas ponderações podem auxiliar na construção de uma escola menos excludente. Não obstante, algumas ações isoladas dos docentes procuram ir na contramão da homogeneização cultural, embora sobre as instituições escolares ainda parem normas sociais e culturais, tanto na socialização entre os alunos, quanto na prática docente no qual os indivíduos são nivelados por meio de vivências e dados avaliativas, ao invés de serem considerados os seus modos de vida, atravessamentos e potências formativas culturais. Ao longo dos últimos dez anos, tenho visto mudanças nas posições dos professores, mas transformações que ainda estão aquém da verdadeira inclusão dessa diversidade cultural e principalmente das culturas periféricas. Um dos pontos-chaves dessa inclusão seriam as culturas populares dos sujeitos sociais que estão no espaço escolar, vislumbrando seus saberes e práticas culturais como travessias formativas para novos conhecimentos.

Neste sentido, esta investigação possui a intenção de refletir e considerar as diferentes vivências contidas no espaço escolar do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz (CEGDTQ), especificamente sobre os atores sociais que possuem atravessamento de modos de vida inerentes às culturas populares, oriundos de locais periféricos que ocupam o espaço escolar. Diante desta preocupação, nasce o objeto desta pesquisa, que procura explorar e entender a ausência da consideração, da reflexão e contextualização dessas interfaces e dinâmicas culturais inerentes ao espaço e cotidiano escolar, como decorrência de tensões socioculturais entre os estudantes, refletindo sobre o silenciamento das culturas populares periféricas, suas vivências, saberes e, conseqüentemente produções e práticas artísticas e culturais.

Esta investigação compreendeu, em sua estruturação preliminar, percepções e reflexões sobre experiências pessoais enquanto docente inserido no cotidiano do CEGDTQ. Dessa forma, trago um olhar que possui percepções particulares e que procuraram dialogar sobre os

“pedaços”¹ ou espaços sociais comunitários onde os estudantes convivem. Por se tratar de uma abordagem que traz uma escrita que relata percepções e afetações enquanto professor de arte da instituição educacional, recorro ao texto em primeira pessoa, trazendo como argumento a potência da minha narrativa diante do interesse na pesquisa e concepções ao longo de todas as etapas da investigação.

Tendo em vista a experiência e vivência do cotidiano escolar enquanto docente, surgiu a seguinte indagação problemática: “Existem tensões culturais vivenciadas pela juventude sergipana que engendram o silenciamento e a submersão de suas memórias, “pedaços” e culturas populares no ambiente escolar?”. A questão norteadora e a temática escolhida satisfazem algumas problemáticas e questionamentos inerentes ao espaço escolar em que atuo. Dessa forma, esta pesquisa pôde tensionar reflexões sobre a intersecção das culturas populares locais, em consonância com a juventude, possibilitando uma abordagem multicultural dentro do ambiente escolar.

Levando em consideração a questão norteadora delineada outrora, essa investigação parte de uma perspectiva de vivências pessoais em dois sentidos: discente-docente e passado-presente, pois fui estudante e hoje sou professor do CEGDTQ. Nesse sentido, pude comparar e contrapor as dinâmicas culturais através de recortes temporais, vivenciados enquanto aluno-professor e confrontá-las com a observação e escuta dos alunos no contexto contemporâneo. Nesse sentido, para demonstrar a minha relação com a pesquisa, trarei memórias enquanto estudante e enquanto professor, delineando o meu percurso de acordo com essas duas perspectivas.

Desde o tempo de estudante resido em um bairro periférico chamado América, hoje intitulado de Novo Paraíso, mas que, por afetividade, continuo a dizer que vivo no primeiro, sendo o mesmo circunvizinho do CEGDTQ. O bairro conta com unidades educacionais que atendem o ensino fundamental e o médio. O primeiro, realizei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita de Cássia, na qual o ensino era inicialmente ofertado pelos párocos da Igreja São Judas Tadeu para a população carente. Ali, os alunos possuíam uma coesão social, cultural e um sentimento de pertencimento semelhante, apesar de existirem afetações e formações familiares distintas. Dessa forma, vivencio novamente, através da escrita, espaços sociais locais, feiras livres, mercado municipal, instituições religiosas, terreiros, ruas,

¹ O termo evidenciado por Magnani (1998), considera o pedaço como parte constituída da ordem espacial entre o privado e o público. Esse vocábulo demonstra a promoção e o adensamento dos laços familiares, indo de encontro à ideia do individualismo imposto pela sociedade contemporânea.

associação de moradores, centro comunitário, praças nos quais ouvi, vi, senti, fruí e produzi cultura e arte, por meio do movimento da sociedade civil.

Ao longo desses anos convivendo nos “pedaços” do bairro América, enquanto criança, presenciei por diversas vezes meu pai participando da administração do centro comunitário, no qual também tive contato com ações como festas de aniversário, serestas, forrós, quadrilhas e outras ações artísticas e culturais. Na época existia também a atuação da Associação dos Moradores do Bairro América (AMABA), movimento e organização popular que viabilizava ações da sociedade civil em torno da melhoria do bairro, além de oferta atividades para a população residente como capoeira, teatro, percussão, aulas de informática, aulas para concurso, das quais participei em alguns momentos por meio da relação com este movimento.

As relações com a temática da pesquisa se consubstanciam nessas e em outras vivências comunitárias, que foram potências formativas e deixaram marcas na minha concepção social, cultural e artística. Todavia, essas afetações não foram instigadas durante o tempo de permanência enquanto aluno no CEGDTQ, fazendo com que essas vivências pessoais ficassem submersas, tanto nas relações com os estudantes, quanto com os professores.

Fui aluno do CEGDTQ no ano de 2005, finalizando minha trajetória acadêmica na instituição educacional no ano de 2006, na modalidade ensino médio, e tive as preocupações, anseios e medos de um aluno que sai de sua comunidade e de uma escola local. Por meio dessa experiência e do resgate de lembranças construídas enquanto estudante, articuladas à vivência do professor, tive percepções sobre a permanência e transitoriedade entre os espaços sociais. Enquanto aluno, ao fazer esse processo, percebi que ao término do ensino fundamental, pairava o anseio e ao mesmo tempo o temor de descobertas e da ocupação de novos espaços e suas dimensões sociais e culturais. Rememoro o primeiro dia de aula, quando fiz uma caminhada da casa em que residia até o trabalho da minha mãe, de lá me desloquei para o ponto de ônibus, no qual encontrei diversos jovens fardados esperando a condução para as escolas localizadas na área central de Aracaju. Ao chegar na instituição educacional, havia um misto de sentimentos, de liberdade por estar fora dos olhares dos responsáveis e sujeitos sociais dos “pedaços”, todavia, ao mesmo tempo tinha medo dos olhares e julgamentos inerentes a esse novo espaço. Na espera de que a sirene da escola tocasse para que pudesse adentrar o ambiente escolar, tive algumas epifanias de pensamento no qual indaguei sobre como seriam os indivíduos que se encontravam nesse local, ao passo que ia refletindo sobre, o medo do novo ia tomando conta de meu corpo, o toque do alarme me tirando dos lampejos momentâneos, e desconfiadamente espero a minha vez de entrar no colégio para fazer a imersão nesse local diferente e estranho ao meu olhar, todavia revelador. Nesse sentido, quando falo permanência, estou remetendo aos

“pedaços” dos quais os estudantes são oriundos. Já o termo transitoriedade revela esse deslocamento dos espaços sociais de que os alunos são oriundos para o ambiente escolar do CEGDTQ, elementos esses revelados em minha escrita enquanto estudante e que deverão ser tratados ao longo deste tópico por meio de dados obtidos no questionário. A observação desses subsídios estatísticos, podem auxiliar a identificar os fluxos dinâmicos entre os espaços socioculturais em que os corpos juvenis convivem em seus “pedaços” e o ambiente institucional educacional. Esse deslocamento de espaços sociais pode trazer evidências sobre os diversos perfis dos alunos e a convivência desses no cotidiano escolar.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, agora em uma outra perspectiva, enquanto docente que vivenciou e vivencia o cotidiano na instituição educacional CEGDTQ, exploro uma percepção que estruturou provocações, indagações norteadoras e reflexões que permeiam observações de dez anos de atuação como professor, e as distinções entre os variados contextos escolares pelos quais passei. Enquanto professor de artes recém-empossado na rede pública de ensino estadual, em agosto de 2012, no Colégio Estadual Professor Fernando Azevedo, localizado no município de Nossa Senhora das Dores, já no primeiro ano de atuação, percebi que, mesmo os alunos possuindo modos de vida distintos, na comunidade escolar havia um sentimento de pertencimento e coletivismo no espaço escolar, as relações sociais e vínculos eram pautadas nesse compartilhamento das semelhanças entre eles, o que os deixaram livre para falar de suas vivências pessoais entre eles e com os professores. Lembro-me que, durante as minhas aulas, era muito comum sentar-me na mesa do professor e dialogar com os alunos sobre suas vivências culturais, sobre a feira livre, sobre a plantações e colheitas, sobre a produção na casa de tapioca, sobre as festas populares e religiosas da cidade, sobre a colheita da cana de açúcar e sobre a feitura das bonecas de pano do município, trazendo essas discussões para a prática e para a ação pedagógica.

Já nos outros seis anos de atuação, na cidade de Aracaju, tive um impacto de cotidianos escolares distintos do que vivenciei inicialmente. No primeiro ano atuei no Colégio Estadual Tobias Barreto (CETB), instituição educacional localizada no centro de Aracaju e senti nesse espaço educacional uma diversidade de modos de vida, atravessados por culturas distintas nas quais também existia um certo distanciamento dos alunos com relação à figura do professor, além de observar um individualismo de alguns estudantes, que se negavam a falar sobre determinados aspectos de suas vivências. Havia também um enfoque maior desta instituição sobre a aprendizagem acadêmica voltada para o ENEM, o que aprofundava ainda mais o estancamento nos diálogos sobre as vivências e a introversão dos estudantes, operando sobre a escola enquanto cotidiano, que vislumbrava apenas resultados obtidos pelos alunos em provas

avaliativas. Ao rememorar os diálogos entre os estudantes nos corredores da escola, notava o uso frequente de diálogos que os aproximavam por meio de noções culturais midiáticas e das novas tecnologias, acima de suas vivências culturais e atravessamentos pessoais.

Os demais quatro anos de atuação docente foram no CEGDTQ, local onde essa pesquisa foi realizada. Esta unidade educacional fica situada no bairro São José, que possui uma vocação centralizadora devido às proximidades com o Centro de Aracaju. Sendo assim, a unidade educacional é considerada uma escola central e indutora de diversos atores sociais, e, como consequência disso, recebe alunos de distintas localidades, espaços socioculturais, vivências e classes sociais, sendo esses estudantes residentes de áreas nobres e periféricas de Aracaju. Tanto o CETB quanto o CEGDTQ, instituições em que atuei, possuem semelhanças, pois as duas estão localizadas na área central da capital aracajuana, recebem estudantes de diversos espaços socioculturais e têm como foco a aprendizagem atrelada a avaliações externas. Mesmo essas unidades educacionais tendo essas relações, acrescento que elas possuem diferenças em seu cotidiano escolar devido aos distintos atores sociais que ocupam os seus ambientes. Um outro fator de diferenciação é que o CEGDTQ oferece educação em tempo integral, podendo aprofundar e deixar mais evidentes as tensões e conflitos existentes no ambiente educacional, devido ao aumento no tempo de convivência entre os atores sociais. Isso pôde se manifestar, por meio da ausência do diálogo sobre as vivências entre os estudantes e os professores, o aprofundamento de tensões e de conflitos entre os estudantes, possivelmente provocado pela noção superficial do outro e seus atravessamentos.

Hoje, na posição de docente, percebo que os processos de deslocamentos entre os espaços socioculturais realizados pelos estudantes, de bairros e municípios próximos e distantes da capital aracajuana, local onde fica o CEGDTQ, para esta unidade educacional, continuam a acontecer com diversos jovens residentes na Região Metropolitana de Aracaju, as quais contemplam os municípios de Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros e São Cristóvão. Além disso, foram identificados estudantes que possuíam atravessamentos sociais e culturais de municípios fora dessa região, dos quais são oriundos e conviveram durante muito tempo nesses espaços socioculturais. Todavia, esses atores sociais se deslocaram para Aracaju, devido a situações pessoais ou para prosseguir os estudos, porém ainda permanecem em contato com esses espaços de cultura, durante os períodos de férias ou nos finais de semana.

Nessa perspectiva, o espaço escolar em foco possui multiplicidades socioculturais, por ser uma instituição que recebe alunos provenientes de diversos e distintos modos de vida. Sendo assim, os atores sociais possuem diferentes perfis juvenis em detrimento de suas vivências e atravessamentos formativos culturais. Trago o termo juventudes para tratar dos estudantes, pois

a unidade educacional oferta a etapa do ensino médio, tendo como alunos pessoas na variação de faixa etária entre 14 e 21 anos de idade, variação essa que também traz reflexos desses distintos modos de vivência dos estudantes. Por ser uma instituição que oferta ensino médio, pairava sobre a escola uma ausência de pertencimento e apreço dos atores sociais pela instituição educacional, o que dificultava o planejamento das aulas com relação ao respeito às individualidades culturais dos estudantes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEGDTQ, no ano 2022, o colégio possuía um total de 411 alunos (as) matriculados (as) na modalidade do ensino médio em tempo integral no início do ano letivo, distribuídos (as) em 10 salas, nas quais esses estudantes eram provenientes de distintos modos de vida e dos mais diversos quadrantes dos municípios de Aracaju.

Acredito que a abordagem deste projeto pretende valorizar memórias, saberes e vivências dos espaços sociais e seus produtores culturais e consequentemente artísticos, resguardando e desvelando esses locais e suas práticas comunitárias e coletivas, uma vez que é necessário compreender o espaço escolar enquanto disseminador das multiplicidades culturais populares, em intersecção com as percepções das juventudes sobre seus modos de vida. Ainda que esta pesquisa tenha como investigação uma localidade específica, ela não se restringe a um contexto particular, visto que as indagações expressas aqui ressoam em diversos cenários escolares, podendo contribuir para promover reflexões futuras sobre a problemática explorada inerente a esta investigação.

Baseado no problema de pesquisa e suas imbricações com culturas populares, juventudes, educação e espaços sociais. Para tal estudo, partimos do objetivo geral: Refletir sobre as tensões culturais e seus reflexos sobre o silenciamento das culturas populares no espaço escolar, e como objetivos específicos: a) Constatar marcas do silenciamento das distintas vivências na proposta política pedagógica da instituição educacional; b) Traçar o perfil dos alunos do ensino médio do CEGDTQ e os espaços sociais dos quais esses são oriundos; c) Compreender as narrativas, vivências, experiências, saberes e produções artísticas vivenciadas pelos estudantes em seus espaços de convivência e de culturas populares, e d) Analisar se existem narrativas e normas sociais no cotidiano escolar que evidenciem e tensionem o silenciamento das culturas populares.

Certamente, os interesses nesta investigação partem de um sentido pessoal e de inquietações enquanto professor de artes em uma escola pública do estado de Sergipe, localizada na cidade de Aracaju, com o intuito de ponderar sobre as tensões culturais que permeiam o universo juvenil no ambiente escolar e que decorrem no silenciamento das culturas

populares. Nesse sentido, é necessário compreender os “pedaços” enquanto produtores de culturas populares e a ocupação desses espaços pelos corpos juvenis.

A gênese desta investigação, parte também dos conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a graduação do curso de Artes Visuais Licenciatura e das disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação Interdisciplinas em Culturas Populares (PPGCULT), ambos realizados na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse sentido, este estudo teve a intenção de consolidar, materializar e articular conhecimentos obtidos na academia e no cotidiano escolar enquanto professor de educação básica. Assim, a escolha do PPGCULT/UFS se deu através do anseio em lançar novos olhares, perspectivas e reflexões sobre a educação básica na modalidade ensino médio, trazendo sobre este estudo, uma visão plural do campo das práticas culturais populares, dentro do espaço escolar e em articulação com a juventude.

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, esse estudo projeta na educação básica um olhar sobre a perspectiva das culturas populares, tendo como elementos norteadores: juventude, educação, espaços sociais e culturas populares de forma a trazer questões como diversidade, preservação, disseminação e divulgação das práticas culturais populares no espaço escolar. Consequentemente, esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa 2 do referido programa, na qual a intenção é concentrar análises teóricas que possuam relação com culturas populares: políticas, memórias e identidades.

Após um levantamento inicial de revisão de literatura no Repositório da Universidade Federal de Sergipe e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram identificadas algumas produções textuais que possuem afinidade com a investigação. No processo de realização desta verificação, foram utilizados descritores como ‘silenciamento das culturas populares’, “cultura popular no ambiente escolar” e “juventude”. Durante o processo de levantamento, foram encontrados trabalhos envoltos em uma atmosfera educacional que versam sobre o silenciamento em diversos aspectos: questões de gênero, disciplinares, geracionais, pessoas com deficiência, culturas populares, religiosos, entre outros.

Tendo em vista o que foi encontrado nesta sondagem, foi perceptível que as trajetórias do silenciamento são diversas e em alguns textos acerca das culturas populares encontram-se abordagens sobre esse aspecto. Porém, o estudo aqui esboçado pretende tratar do recorte de um contexto escolar específico e que permitirá a construção de ações escolares não excludentes, com reverberações sobre a construção de uma gestão escolar que promova a articulação das culturas populares dentro da cultura educacional.

A juventude em idade escolar deve ter a escolha de entender, refletir e contextualizar as culturas que eles vivenciam, de modo a fruir, produzir, enxergar e compartilhar no ambiente

escolar, os “pedaços” vivenciados por eles. Pude verificar essa proposição através da leitura de documentos normativos que orientam a educação básica brasileira na modalidade ensino médio e constatei que esses documentos preconizam que a cultura juvenil deve ser levada em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, faz-se necessário refletir sobre a inserção dos saberes, experiências e vivências das culturas populares locais ou “pedaços”, como forma de diminuir os estigmas sobre as narrativas e memórias produzidas nos espaços sociais dos quais os jovens são provenientes.

Portanto, a intenção deste trabalho é possibilitar a reflexão sobre os espaços sociais e os produtores culturais populares contidos nesses espaços de convivência, de forma a possibilitar a preservação, disseminação, contextualização e reflexão desses locais de convivência coletivos e as suas potências formativas no ambiente escolar. Nesse aspecto, o silenciamento dos espaços socioculturais transcorre das relações sociais entre as diversas faixas etárias e, por vezes, as camadas populares mais jovens tendem a subjugar os saberes transmitidos nos locais de cultura, de forma a promover uma invisibilidade de seus “pedaços” e vivências, saberes e produções culturais e consequentemente artísticas inerentes a eles, diante de outros espaços sociais, em detrimento de uma padronização e homogeneização, que são reflexos das forças e aparatos do poder simbólico exercidos pelas culturas dominantes sobre o espaço escola, por meio do campo das políticas educacionais (BOURDIEU, 1989).

Dessa forma, é preciso refletir sobre o velamento da cultura produzida pelas classes populares da sociedade brasileira nos espaços escolares. A falta de ponderações sobre tal assunto pode ocasionar o esquecimento dos saberes e vivências dos espaços sociais das camadas populares. Sob o mesmo ponto de vista, a escola possui o papel de conscientizar, disseminar e registrar tais memórias como forma de possibilitar a preservação dessas culturas.

2 TRAMAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Em primeiro lugar, realizo um convite para entender o entrelaçamento das complexas tramas do cotidiano, já que, nos anos em que este estudo foi traçado e realizado, passei por diversas incertezas; a única convicção que tinha eram as vivências e observações enquanto docente nesse espaço escolar anteriormente à pandemia de COVID-19. Todavia, sabe-se que as emaranhadas narrativas culturais e sociais são fluidas e dinâmicas, e, devido a esse fator, houve inseguranças diante da problemática central deste estudo. Essas dúvidas tomaram conta de alguns momentos no decorrer da pesquisa, já que o período da pandemia acabou mudando as interações sociais e culturais entre os estudantes. Nesse sentido, delineio abaixo a respeito do cotidiano escolar e de acontecimentos que levaram ao esvaziamento do ambiente institucional da escola durante os anos de 2020, 2021, além de refletir de forma breve sobre os ecos desse período sobre o ano de 2022.

Timbres distintos cortam as ruas que convergem para o ambiente do CEGDTQ: o motor dos ônibus, carros e motos; os passos dos atores sociais; as catracas das bicicletas; o atrito das rodas de skate com o chão; as risadas; os sons do bom dia e os bocejos que ecoam dos indivíduos que permeiam o ambiente da esquina entre a rua Zaqueu Brandão e com a rua Ribeirópolis. Contudo, um equipamento sonoro sobressai diante de tais ruídos: a campainha do espaço escolar. São 7:00 horas da manhã, os estudantes começam a adentrar na unidade escolar e agora ecoam sobre o ambiente interno da instituição os sons das relações sociais e afetivas, estabelecidas através das ondas sonoras dos abraços, das risadas, dos afagos, do estalar dos beijos, dos diálogos às vezes construídos por tensões ou por afinidades e das batidas dos pés no chão da escada que dão sinal de que a aula está para começar.

No entanto, diferente do cotidiano delineado acima, no início do ano de 2020, pairava sobre o espaço escolar um temor devido a uma possível pandemia de COVID-19, até que em março do mesmo ano as ruas ficaram silenciadas; nos corredores do ambiente escolar o único som que planava era o som do medo ensurdecedor. Aos poucos, as conversas foram sendo substituídas pelo espaço virtual, através de aplicativos e suportes tecnológicos; a sala de aula foi restringida, e assumiu o visual de quadrados. Sobre as relações sociais e afetivas agiam o silenciamento engendrado por diversos fatores, como a ausência de suportes tecnológicos e dados de internet para ter acesso ao conteúdo da aula.

As práticas pedagógicas eram sustentadas em um monólogo docente, no qual se ouvia apenas a voz do professor, e a participação do aluno ficava restrita ao desligamento do microfone e da câmara, com algumas poucas interações entre os estudantes e o professor, que

com o tempo ficaram praticamente inexistentes nesse período pandêmico. Durante o ano de 2021, os reflexos da pandemia continuaram sobre a instituição escolar, até que no final do ano mencionado, as aulas foram oferecidas aos estudantes de forma híbrida, por meio da oferta de aulas presenciais e virtuais, nas quais os alunos frequentavam a escola em um rodízio entre essas duas modalidades. Durante esse período, os estudantes externaram sobre a falta que sentiram do convívio social entre seus pares, porém, apesar desse retorno sobre no chão da escola, ainda assim operava um certo distanciamento entre os alunos e os reflexos das aulas remotas sobre a convivência entre eles. Somente no ano de 2022, os corpos juvenis ocupavam o ambiente do CEGDTQ, todavia sobre o espaço sociocultural da escola ainda ecoavam os reflexos pandêmicos, pois durante dois anos as relações sociais e afetivas estabelecidas no espaço escolar ficaram submersas em espaços virtuais, o que provocaria sobre esses estudantes um prejuízo na construção de diálogos sociais e culturais democráticos mantidos por meio do espaço escolar. Diante disso, acabo por acreditar que as instituições escolares são espaços permeados por dinâmicas sociais e culturais, e, no dizer de Dayrell (1996), a vida escolar é envolta de tramas complexas que compreendem normas que possuem alianças e conflitos; apropriação de espaços, práticas e saberes atravessados pela cultura escolar.

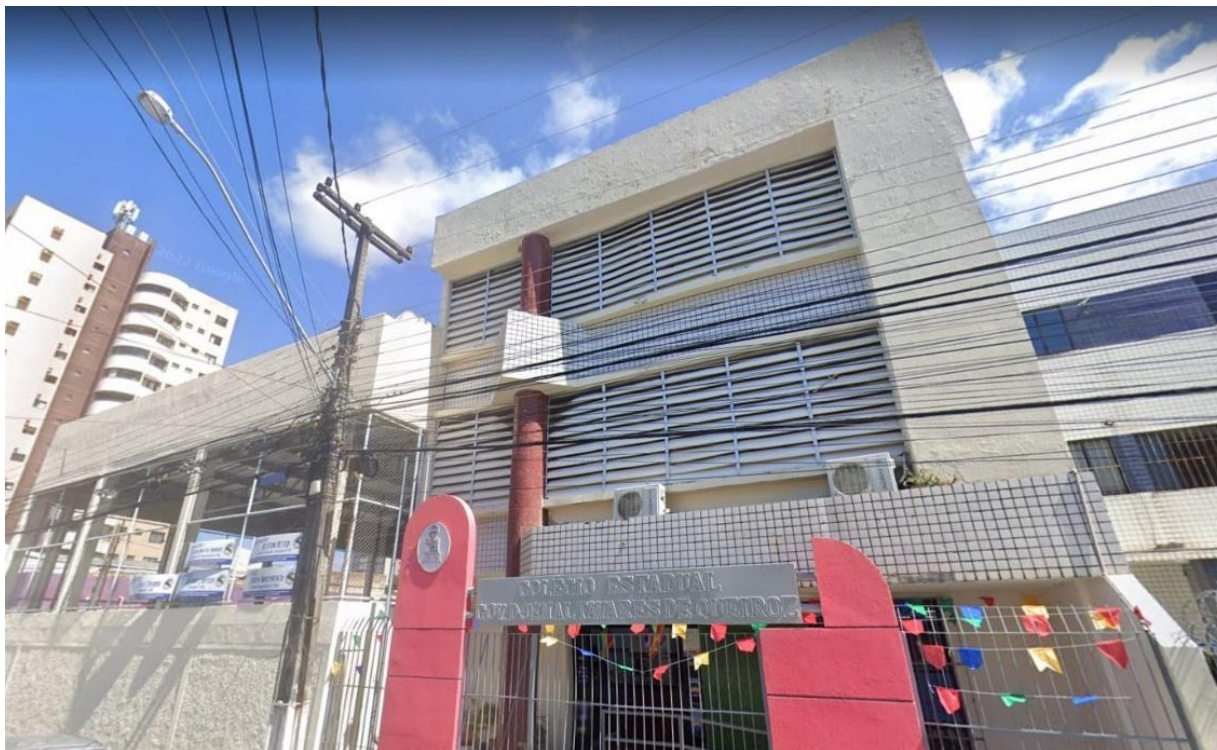
Construir e traçar os perfis da comunidade escolar do CEGDTQ é complexo, e isso se deve ao fato de que, ao longo dos anos letivos em que este estudo foi delineado, verificou-se um dinamismo dos alunos na troca de instituições escolares, o que tem como consequência o estabelecimento de relações sociais e culturais efêmeras diante do espaço escolar. Um outro ponto que dificultou a formulação deste capítulo, foi a falta de dados atualizados sobre as culturas populares e os espaços geográficos que elas ocupam nos territórios aracajuano e sergipano. Um último fator identificado como empecilho para a realização desta pesquisa foi a falta de informações e dados mais refinados no Projeto Político-pedagógico (PPP), do ano de 2022, sendo que algumas dessas lacunas encontradas no projeto político da instituição educacional foram preenchidas ao longo do estudo em detrimento de investigações, requisições e refinamento desses subsídios.

Assim, este capítulo é dividido em três momentos nos quais, inicialmente, apresento a instituição educacional, os caminhos percorridos pelos atores sociais para chegar ao ambiente escolar, a formação espacial da cidade de Aracaju e a localização do CEGDTQ, refletindo sobre as demandas da comunidade escolar e os perfis estudantis. No segundo ponto, traço os perfis dos alunos inerentes ao ambiente escolar, através do desenvolvimento de uma cartografia espacial, social e cultural dos sujeitos da pesquisa, e, por último, relaciono a instituição

educacional e a multiplicidade de perfis estudantis a uma escola multicultural. Todavia, o que trago diante desse tópico não são conclusões, mas sim, dúvidas.

2.1 ENTRE BORDAS

Figura 1 - Fachada do CEGDTQ 2005



Fonte: Google Maps (2022) ²

Cotidianamente, diversos alunos acordam, tomam banho, arrumam-se, vestem suas fardas e deslocam-se de seus pedaços por meio de caminhadas, ônibus, bicicletas, motos, carros e skates para as unidades educacionais localizadas na área central de Aracaju, como o CEGDTQ, representado na figura 1. Esses corpos juvenis, por vezes, constroem relações sociais através da espera na porta da escola e no ponto de ônibus; dos encontros nas ruas no percurso da caminhada; da expectativa na porta da escola enquanto os portões não abrem e das conversas após as aulas, no supermercado, lojas e na praça que fica nas proximidades. Esses alunos são provenientes de áreas urbanas e rurais de diversos municípios, bairros e povoados de Sergipe e, de forma mais específica, de Aracaju, Barra dos Coqueiros, São Cristóvão e Nossa Senhora do Socorro, que pertencem à Região Metropolitana de Aracaju (RMA). Demonstrando o caráter centralizador dessas instituições educacionais, suas primeiras relações são desenvolvidas na

² Disponível em: < <https://goo.gl/maps/XzEWDomJSBdvBqmJA> > Acesso em 08 de dez.2022

escola e permeadas por indivíduos provenientes dos locais em que residem, por meio do percurso entre os seus pedaços e a escola. Esses jovens se dirigem às instituições educacionais centralizadas, o que se deve ao fato de que uma grande parcela dos aracajuanos construiu em seu imaginário o prestígio inerente a essas unidades de ensino localizadas na área central de Aracaju, sendo essa conjuntura o reflexo da dimensão territorial, traçado espacial, social e cultural da cidade. Dessa forma, neste ponto de partida, tento delinear as bases que estruturam as particularidades desta cidade e do bairro São José, onde se encontra o CEGDTQ, com o intuito de entender as relações estabelecidas pelos atores sociais com a instituição educacional em foco. Em alguns momentos, estabeleço na escrita do texto, reflexões que trazem uma ótica pessoal sobre a dimensão espacial, social e cultural e os seus reflexos sobre a comunidade escolar.

Como dissemos anteriormente, a experiência estabelecida e construída pelo aracajuano e sergipano, é espelho de uma construção espacial, cultural e social, constituída de reflexos de como a sua capital foi estabelecida e da sua estrutura. Dessa forma, Diniz (2009) delineia que Aracaju foi planejada em uma concepção de modelo de cidade denominado como porto navegável, já que ela se localiza em uma área de planície litorânea, o que viabilizava a importação e exportação de produtos, como a cana de açúcar e seus derivados. Ainda de acordo com a autora, esta concepção foi moldada em meados do século XIX, já que a capital anterior, São Cristóvão, exercia a função de forte e fora construída com base no padrão de cidade vigente no período colonial, já que se localiza no fundo do vale do rio Vaza Barris, em uma área de morros e encostas, dificultando o acesso e o escoamento da produção de cana de açúcar. Sendo assim, em 17 de março de 1855, Aracaju passa a ser estabelecida enquanto capital, para propiciar avanços econômicos à província de Sergipe d'El Rey. Em detrimento dessa mudança, foi necessário traçar um plano de construção denominado Pirro, que era baseado em um tabuleiro de xadrez, tendo como ponto de partida a Praça Fausto Cardoso, antes chamada de Praça do Palácio, desenvolvendo-se até a foz do Rio Sergipe, seguindo o traçado urbanístico inicial.

Figura 2 - Mapa ilustrativo da construção de Aracaju a partir do Rio Sergipe



Fonte: O autor (2022)

Nessa perspectiva, a relação de Aracaju com o Rio Sergipe foi estabelecida desde as primeiras ideias de sua concepção e essa conexão vai se adensando ao longo dos anos. A respeito dessa relação, concordo com Diniz (2009), que em diversos momentos narra a construção espacial da cidade e como ela se deu em detrimento do Rio. Sobre isso, a autora identifica que no ano de 1888, em decorrência da Lei Áurea e como consequência da crise da produção de açúcar, Aracaju elevou seus índices de densidade populacional, o que trouxe uma ocupação dos “(...) espaços vazios de sua área, reforçando a densidade das zonas periféricas ao Plano, inclusive com o incremento da população de ex-escravos, e expandindo-se para o norte e para sul, **sempre ao longo do rio (...)**”. (DINIZ, 2009, p. 82, grifo meu).

Em outro momento, Diniz (2009) traz novamente à tona a dependência que a cidade possuía do Rio Sergipe, pois ele permitia a comercialização de produtos. Esse atrelamento fez com que houvesse um planejamento e um desenvolvimento urbanístico maior na área que margeia o rio, como se observa na figura 2. Destaco a porção sul, onde se encontra atualmente o bairro São José, um prolongamento do centro histórico de Aracaju, no qual observa-se a partir de Diniz (2009), que o “acesso era difícil, em decorrência de áreas alagáveis ao seu redor” (DINIZ, 2009, p. 82). Somente a partir do Século XX, essa área se estabeleceu ao longo da

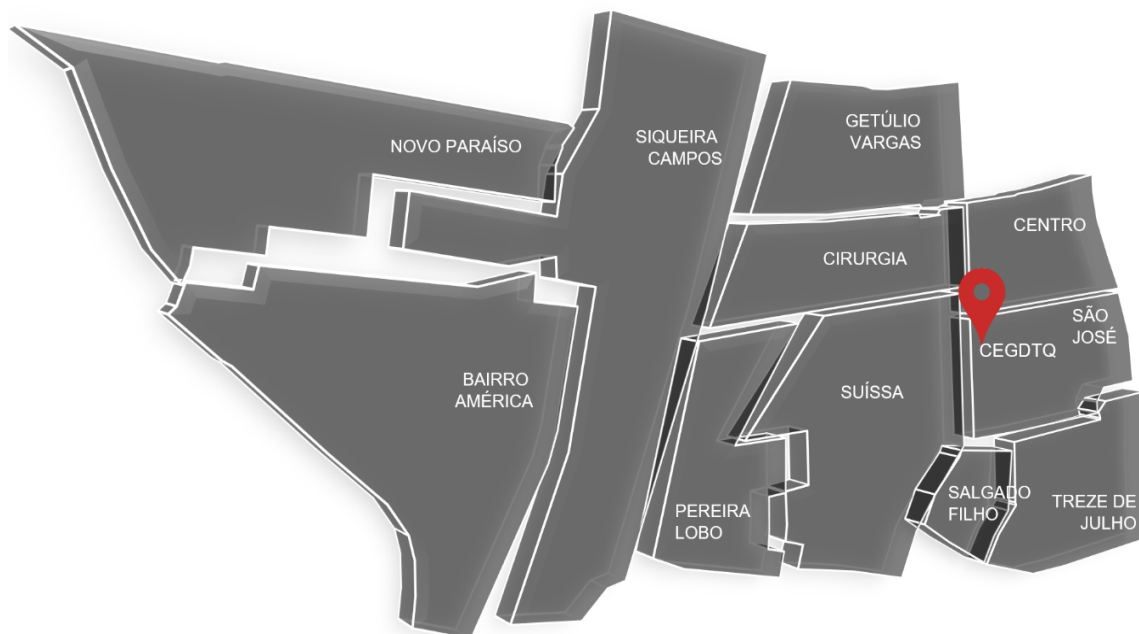
desembocadura do Rio Sergipe em direção ao atual Iate Clube, adentrando o pedaço mais a oeste. Este espaço tinha um processo de urbanização planejado e “constituíram em áreas privilegiadas de moradia, como a rua Pacatuba, a rua Itabaiana, a atual Praça Tobias Barreto e a Praça Camerino” (DINIZ, 2009, p. 91). Nesse sentido, no levantamento feito pela autora, surge a constituição inicial do Bairro e o seu caráter residencial, seguindo a concepção de uma idealização do plano Pirro, com a consolidação do privilégio de alguns atores sociais em estabelecer moradia nesses pedaços, diferente de outros bairros que foram constituídos na cidade de Aracaju neste mesmo século. No desdobramento das mudanças urbanas, França (2014) ajuíza que o São José possui uma centralidade com relação aos bairros vizinhos, sendo considerado como um subcentro que possui disposições para a prestação de serviços da área de saúde, bem como, acrescento aqui, a oferta de serviços educacionais público e privado. Atualmente, enquanto aracajuano, observo um esvaziamento das áreas residenciais e, conseqüentemente, populacional nessa região, dando lugar à prestação de serviços diversos para a população da cidade.

Para Alves (2005), no espaço planejado dos Bairros Centro e São José, ao longo dos anos, desenvolveu-se o desenho dos locais de socialização aracajuano, o centro político e o Colégio Atheneu Sergipense (1870), sendo esse último considerado por ela “um centro aglutinador e disseminador do ethos cultural” (ALVES, 2005, p. 199), tendo como principal função inicial, o atendimento às necessidades da cultura da elite sergipana e a oferta de ensino secundário, hoje considerado ensino médio, que possibilitava e possibilita aos estudantes aracajuanos e sergipanos o acesso aos cursos de nível superior. Ao passo que a população de Aracaju crescia, houve a necessidade de ampliação das instituições educacionais, tanto na região central, quanto nos bairros considerados periféricos, sendo necessário um aumento das unidades educacionais na região do Centro e do São José, bem como da oferta e demanda inicialmente no ensino fundamental e depois ensino médio, o que fez com que surgisse uma centralização da prestação de serviços educacionais públicos nessa área.

Em contrapartida, Diniz (2009) afirma que apenas a partir de 1930 a cidade vai expandir em direção ao oeste, formando os bairros Siqueira Campos, 18 do Forte, América e Cidade Nova, os quais eram habitados pela população mais pobre e que possuíam condições precárias. Diferente do Centro mais antigo, que possuía uma estrutura urbana constituída de praças, de ruas e de comércios, o que dava um ar de modernidade e prestígio para essa área da cidade, essa concepção espacial permeia e povoa o imaginário do aracajuano, levando essa área a ser indutora de diversas prestações de serviços comerciais e educacionais. Pude encontrar essa concepção na contemporaneidade através das instituições escolares públicas, localizadas na

área central de Aracaju e a notoriedade que essas possuem diante das unidades educacionais que estão localizadas nas áreas mais periféricas de Aracaju.

Figura 3 - Mapa ilustrativo demonstrando as divisas entre o CEGDTQ e Bairros de Aracaju



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Nesse cenário, havendo a necessidade de atender as demandas educativas, surge o CEGDTQ (1998), cuja localização nas bordas do São José, faz divisa com as margens dos bairros Centro, Salgado Filho, Treze de Julho, Cirurgia e Suíça, como se pode ver na figura 3, sendo esses dois últimos possuidores de um volume populacional considerável. Há, ainda, proximidade com duas grandes avenidas, Hermes Fontes e Barão de Maruim, vias catalizadoras de uma rede de transporte público que dá acesso ao Centro da cidade de Aracaju, que tem o caráter indutor do comércio e prestação de serviços. Por conseguinte, as populações sergipana e aracajuana percorrem rodovias, ruas, avenidas e vielas em direção ao centro, para buscar bens diversos. Essa trajetória faz com que indivíduos oriundos de bairros e municípios um pouco mais distantes acessem os serviços educacionais prestados pelas instituições localizadas na região central da cidade. Dessa forma, a constituição da notoriedade desses estabelecimentos educativos é construída paulatinamente no imaginário do aracajuano e sergipano, através do traçado urbanístico da cidade, no qual as trajetórias das ruas e avenidas convergem para os bairros Centro e São José.

Como foi dito anteriormente, o crescimento populacional da urbe, trouxe novas demandas urbanas, como a criação e ampliação de instituições educacionais mais centralizadas e, também, descentralizadas, pois havia necessidade dessa oferta. Inicialmente alguns

estabelecimentos começaram a prestação de serviços educativos na etapa de ensino fundamental nos anos finais, como é o caso do CEGDTQ. A edificação pertencia inicialmente à rede de ensino particular chamada Graccho, que iniciou suas atividades em 21 de abril de 1952, anos depois, com a intenção de ampliar a prestação dos serviços educacionais a instituição decide construir um novo prédio, até que em 1998, o ambiente foi vendido e transformado no CEGDTQ³. De acordo com o PPP (CEGDT, 2022a), a unidade educacional, teve sua gênese através do Decreto estadual nº 17.082, de 10 de fevereiro de 1998, fazendo parte da Rede Pública Estadual de Ensino, mesmo tendo iniciado suas atividades educativas no espaço com a oferta das séries finais do ensino fundamental. No ano de 2005 a instituição recebe autorização para oferecer o ensino médio através da Resolução nº 61/2005/CEE e recebe o seu reconhecimento através da Resolução nº 365/2007/CEE. Sendo assim, paulatinamente a oferta do ensino fundamental vai sendo removida, até que em 2013, a instituição deixa de receber matrículas referentes a essa etapa, dando espaço apenas para o ensino médio.

Esse fato pode ter ocorrido através da reestruturação da educação na Rede Estadual de Ensino, priorizando o ensino médio na unidade de ensino. Outros fatores preponderantes que devem ser levados em consideração é o aumento da demanda e a busca da população aracajuana pela terceira etapa da educação básica, havendo a necessidade de uma descentralização das matrículas das unidades educacionais localizadas na área central que já ofertavam essa fase. Dessa forma, o CEGDTQ passou a receber a demanda reprimida das instituições educacionais pertencentes à Rede Pública de Ensino Estadual como Atheneu Sergipense, Dom Luciano, Tobias Barreto e Jackson de Figueiredo, sendo as duas primeiras unidades localizadas no bairro São José e as duas últimas no bairro Centro. Enquanto professor do colégio, observo um grande percentual de discentes que decidiram fazer a matrícula, devido ao fato de não terem encontrado vaga nas unidades educacionais que possuem grande prestígio em virtude do tempo de oferta de serviços educacionais à população aracajuana, como é o caso do Atheneu Sergipense.

Em termos de ensino, o PPP (CEGDT, 2022a) menciona que atualmente a instituição educacional oferta o modelo de ensino médio em tempo integral, programa implementado através do Decreto nº 30.505, de 7 de fevereiro de 2017, na Rede Estadual de Sergipe, cuja nomenclatura é Programa Educação em Tempo Integral, estando vinculado às normativas constituídas por meio do programa da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura- SEDUC, denominado Escola Educa Mais. Como professor, atuo na escola desde 2018,

³ Disponível em: < <https://professorjosecosta.blogspot.com/2012/04/colégio-graccho-60-anos-de-historia-na.html> > Acesso em 02 de dez.2022.

ano em que foi implementado o ensino integral, e, dessa forma, trago informações pertinentes que não são mencionadas no PPP (CEGDT, 2022a) da escola, mas que são referentes à inserção da educação em tempo integral, cujo modelo de ensino foi inserido paulatinamente, inicialmente nas turmas de primeiro ano de ensino médio e, nos anos seguintes, nos segundos e terceiros anos, sendo consolidado no ano de 2020 em todas as séries. Ao final dessa concretização a unidade educacional deixa de ser denominada Colégio Estadual Governador Djenal Tavares de Queiroz e recebe a terminologia Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz, de acordo com o decreto 40.951 de 03 de agosto de 2021, com o intuito de unificar a nomenclatura das escolas que oferecem o ensino médio em tempo integral. A comunidade escolar, professores e alunos, teve que se adaptar às diversas mudanças na estrutura da escola, no currículo, no aumento da carga horária, bem como na organização da instituição, no que se refere a questões administrativas e financeiras. Creio que, no início do programa, uma das maiores preocupações dos docentes era com a oferta das disciplinas flexíveis, pois em suas formações acadêmicas não havia estudos direcionados para essas novas interfaces do ensino em tempo integral. No entanto, um dos maiores desafios foram os empecilhos enfrentados durante o ano de 2020, 2021 e principalmente 2022, no qual observo os reflexos da pandemia do COVID-19, quando, por dois anos os alunos não estiveram presentes fisicamente no espaço da escola, ao passo que em 2023, vislumbro novas dificuldades com a implementação do novo ensino médio.

No ano de 2022, a escola contou com dez turmas, sendo 2 turmas da 1ª série, 3 turmas da 2ª série e 5 turmas da 3ª série. Ao longo do ano, o quantitativo de alunos teve oscilação numérica, em detrimento da saída de alguns estudantes e matrículas de outros, perfazendo um quantitativo no final do ano letivo de 362 alunos, provenientes de diversos bairros de Aracaju e de municípios pertencentes a RMA, como São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro, além de possuir alunos provenientes de municípios distantes de Aracaju e que vieram morar na cidade em busca de uma educação mais central, remetendo ao imaginário do aracajuano e sergipano de que a educação das instituições educacionais localizadas nos bairros Centro e São José são dotadas de prestígio e são melhores do que as outras.

Figura 4 Mapa Ilustrativo da distância entre o CEGDTQ e bairros e municípios circunvizinhos



Fonte: ilustração do próprio autor (2022)⁴

Para entender um pouco mais sobre a situação do CEGDTQ, é necessário colocar a lente do aracajuano e do sergipano sobre as dimensões e espaços que compõem essa cidade e o estado. Dessa forma, pode-se compreender que Aracaju de acordo com o IBGE (2010) é uma das capitais brasileiras com menor proporção territorial, tendo 182,163 km², enquanto Sergipe é o menor estado do Brasil, possuindo uma área de 21.938,188 km². Nesse sentido, trago a figura 4, na qual se pode verificar e entender o deslocamento que alguns alunos fazem, de alguns pontos que estão nas bordas do bairro São José, local onde se encontra o CEGDTQ, como Centro, Cirurgia e Suíssa, perfazendo no máximo 2 quilômetros. Os estudantes que residem nessa área, nas margens do São José e consequentemente do colégio, preferem acessar o espaço escolar por meio de caminhadas, de bicicleta ou skate, devido à proximidade desse estabelecimento com as suas residências. No caso de algumas adjacências que não estão nas

⁴ Ilustração construída tendo como base as: **Imagem 1-** Disponível em: <<https://goo.gl/maps/Gn1Z5y2BFMySnnYJ8>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 2-** Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/3WatMEhqVmuGnXnt5>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 3-** Disponível em: <<http://wikimapia.org/13851112/pt/Centro-de-Criatividade>>. Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 4-** Disponível em: <<https://goo.gl/maps/suj5f26aKpRNNETt5>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 5-** Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/8472122/>> Acesso em 25 de jun.2022, **Imagem 6-** Disponível em: <<http://www.ipatrimonio.org/aracaju-conjunto-ferroviario-rffsa/>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 7-** Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/Bydf3crQjETfGtG8>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 8-** Disponível em: <<https://a8se.com/noticias/sergipe/festa-de-sao-judas-tadeu-acontece-entre-os-dias-19-e-28-de-outubro/>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 9-** Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/giXpA.EX3N9wVyrVo9>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 10-** Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/Uy6kFUGdmbrXEJd8>> Acesso em 25 de jun.2022; **Imagem 11-** Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/ie5KPdmg4pmjgrzH8>> Acesso em 25 de jun.2022

bordas da unidade escolar, bairro América, Getúlio Vargas, Novo Paraíso e Siqueira Campos, que possuem no máximo a distância de 5 quilômetros, observo que os alunos que residem nessas localidades fazem os seus percursos entre a residência e o espaço escolar, por meio de caminhada, transporte coletivo, bicicleta e carro particular.

Considerando os municípios circunvizinhos representados na figura 4 e que fazem parte RMA, como Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão e suas áreas centrais, o ponto máximo de distância entre essas localidades alcança a extensão de 23,1 quilômetros. É necessário enfatizar, que há bairros e conjuntos inseridos nesses municípios que possuem uma distância menor para a unidade educacional, como é o caso do bairro Rosa Elze e do conjunto Eduardo Gomes, localizados em São Cristóvão e que possuem uma distância de 8,8 quilômetros até a unidade educacional. Em se tratando dessas variações de distanciamento, os estudantes que possuem residência em bairros pertencentes a esses municípios que são próximos de Aracaju, utilizam-se de transportes variados, tais como coletivo, bicicleta, carro familiar particular e táxi. Os alunos que moram em povoados, assentamentos e bairros mais afastados da capital, enfrentam situações diversas no trajeto até o espaço escolar. No caso do primeiro e segundo, esses atores sociais percorrem o caminho a pé, devido à falta de infraestrutura na estrada e, logo em seguida, acessam o transporte público. Já os outros conseguem acessar os ônibus intermunicipais devido a uma infraestrutura melhor em suas ruas e residências.

Para além da área representada visualmente na figura 4, existem alunos oriundos de outras localidades de Aracaju, pertencentes à Zona de Expansão Urbana (ZEU). Para França (2014), esse fenômeno acontece devido ao crescimento populacional, à valorização do solo e ao interesse do mercado imobiliário, que culmina em transformações urbanísticas, ambientais e consequentemente sociais e culturais. Dessa forma, de acordo com a autora, há um aumento populacional e dispersão em bairros como Lamarão, Japãozinho, Soledade, Capucho, Jabotiana, São Conrado, Olaria, e em direção a zona sul com os bairros Farolândia, Atalaia, Coroa do Meio, Aeroporto, Aruana e Mosqueiro.

Quando observo esse processo de expansão urbana, penso sobre os reflexos da formação inicial de Aracaju, na constituição da ZEU e na concepção dos bairros que estão inseridos nessa área de expansão. Pois, assim como no período de planejamento e construção da capital, a construção dos bairros localizados ao sul beirava o rio e recebia uma infraestrutura urbana melhor, sendo o local onde moram atores sociais de classes mais abastadas da sociedade aracajuana, ao contrário dos bairros ao oeste da cidade, que eram ocupados por classes populares, e que decorria no prolongamento da chegada da infraestrutura. Nesse sentido, os

processos de construção urbanísticas anteriores assemelham-se ao da ZEU, nos quais mais ao oeste, inicialmente, tiveram uma ocupação desordenada e feita pelas camadas populares, mas que, em seguida, passaram por uma intervenção da esfera imobiliária na construção de prédios e de infraestrutura para a área. Já na zona sul, dando continuidade ao prolongamento do Rio Sergipe até o seu encontro com o Rio Poxim e o oceano, houve grande especulação do setor de imóveis, com a valorização do solo e a construção de infraestrutura urbana e de imóveis de alto padrão. Vale enfatizar que esse delineamento não significa dizer que não há existência de casas populares, mas nas regiões onde existe um distanciamento dos rios e do oceano há um fluxo maior de casas residenciais populares.

Para França (2021), na região de expansão citada acima e em municípios pertencentes a RMA, há uma forte tendência de condomínios fechados principalmente na área litorânea de Aracaju e da Barra dos Coqueiros, o que reproduz espaços de autosegregação, pois o mercado se faz de táticas de distinções do capital e de desequilíbrio socioeconômico para ofertar produtos imobiliários, ocasionando que “A vida em comunidade [seja] trocada pela vida individualizada, em grupos homogêneos ou familiares, distanciando-se daqueles “diferentes” economicamente, contradizendo as diretrizes da importância da diversidade nas cidades” (FRANÇA, 2021, p. 18). Nesse sentido, essas novas conformidades e distribuições de espaços segregados decorrem também da criação de bolhas sociais e da redução dos fluxos e trocas culturais que existem em comunidades.

Trago o esboço feito acima, com relação à ZEU, tendo a justificativa de entender os trajetos percorridos pelos alunos provenientes das áreas fora do percurso visual delineado na figura 4, localizados nos bairros mais distantes de Aracaju, pois, em muitos os casos, esses alunos percorrem uma extensão maior para chegar no CEGDTQ, por vezes enfrentando um distanciamento superior ao que alguns estudantes residentes em bairros da RMA, mais próximo à área central de Aracaju, a exemplo dos bairros Mosqueiro e Aruana, que possuem um percurso de 19,1 e 14,1 quilômetros, respectivamente, até a instituição educacional. Somada a essa dificuldade do distanciamento, tem-se a escassez do transporte público enfrentada pelos atores sociais residentes nessa área, e, como subterfúgio, alguns pais, visando garantir a prestação de serviços educacionais, optam por levar seus filhos de carro particular, durante o percurso do trabalho, para diminuir o cansaço físico enfrentado pelo estudante. No entanto, outros estudantes fazem o trajeto por meio de transporte público, levando uma duração maior de tempo, sem mencionar os recorrentes atrasos para chegar na unidade educacional, devido às distintas realidades espaciais vivenciadas por eles. Nesse sentido, apesar de Aracaju não possuir distanciamentos correlatos a grandes capitais do Brasil, ela possui problemas de trânsito, oferta

de transporte público reduzida em algumas áreas com horários limitados e que não atendem ao quantitativo populacional de determinados locais. Um dos fatores para o não comparecimento da comunidade escolar em reuniões, é também essas distintas realidades espaciais, sociais e culturais, o que torna a criação de laços entre os pais, a gestão e os professores reduzidos, dificultando, muitas vezes, o reconhecimento do perfil dos alunos e dos seus responsáveis e a compreensão das mais diversas interfaces sociais.

Para além da realidade dos alunos residentes em Aracaju e em municípios circunvizinhos, tem-se ainda os alunos que possuem residência em municípios mais distantes, dentro da realidade sergipana de extensão, e decidiram ir para a capital estudar, tendo como principais motivos a falta de uma ampla oferta de serviços educacionais que atendam às exigências dos pais em seus locais de residência, o prestígio das escolas localizadas em Aracaju construído historicamente e o fácil acesso à prestação de diversos serviços e bens que não são disponíveis em várias municipalidades de Sergipe. Nessa perspectiva, existe um volume considerável de alunos oriundos de localidades afastadas e que foram residir na capital, sendo que esses estudantes estabeleceram moradias em casas ou apartamentos compradas pelos pais ou parentes com o intuito de manter um local de acolhimento para acessar diversos serviços que não são prestados em seus municípios de origem, o que faz com que tal atitude seja recorrente entre os atores sociais originários de locais mais distantes de Aracaju.

Ao observar as proporções territoriais delineadas anteriormente e os diversos perfis espaciais dos quais os alunos são oriundos, pude entender os fluxos populacionais, sociais e culturais existentes no CEGDTQ. Mas creio que há uma necessidade de adensamento nesse contorno, e, levando em consideração essa necessidade de uma precisão, farei uma cartografia dos espaços dos quais esses alunos são oriundos com o intuito de tornar essa diversidade cultural mais visível.

Tenho observado, em cinco anos de atuação como docente do CEGDTQ, algumas peculiaridades que o distingue das outras instituições localizadas mais ao sul do bairro São José e Centro de Aracaju. Essa singularidade se deve ao fato de esta instituição estar nas bordas do São José, fazendo fronteira e tendo proximidade com bairros de classes populares, o que determina em si uma heterogeneidade dos atores sociais que adentram o espaço escolar. Porém, traço aqui outro paralelo importante que se deve à localização na área central, pois a unidade é indutora de alunos que cursaram instituições particulares durante o ensino fundamental. Nos últimos dois anos tenho visto um crescente volume de matrículas desses estudantes, sendo que, esse processo de migração da rede particular para a rede estadual se deve a uma diminuição da renda familiar, o que impossibilita o pagamento das mensalidades; ao direito às cotas reservadas

para os alunos oriundos de escola pública em cursos de nível superior em Universidades Federais e, por último, à estrutura da escolar que se assemelha a de instituições particulares, já que o CEDGTQ foi, em suas origens, uma unidade educacional privada. Com isso, um dos grandes desafios dos docentes constituintes dessa comunidade escolar tão heterogênea é considerar essas distinções e singularidades dos perfis dos estudantes desse espaço escolar.

2.2 UMA CARTOGRAFIA ESPACIAL, SOCIAL E CULTURAL

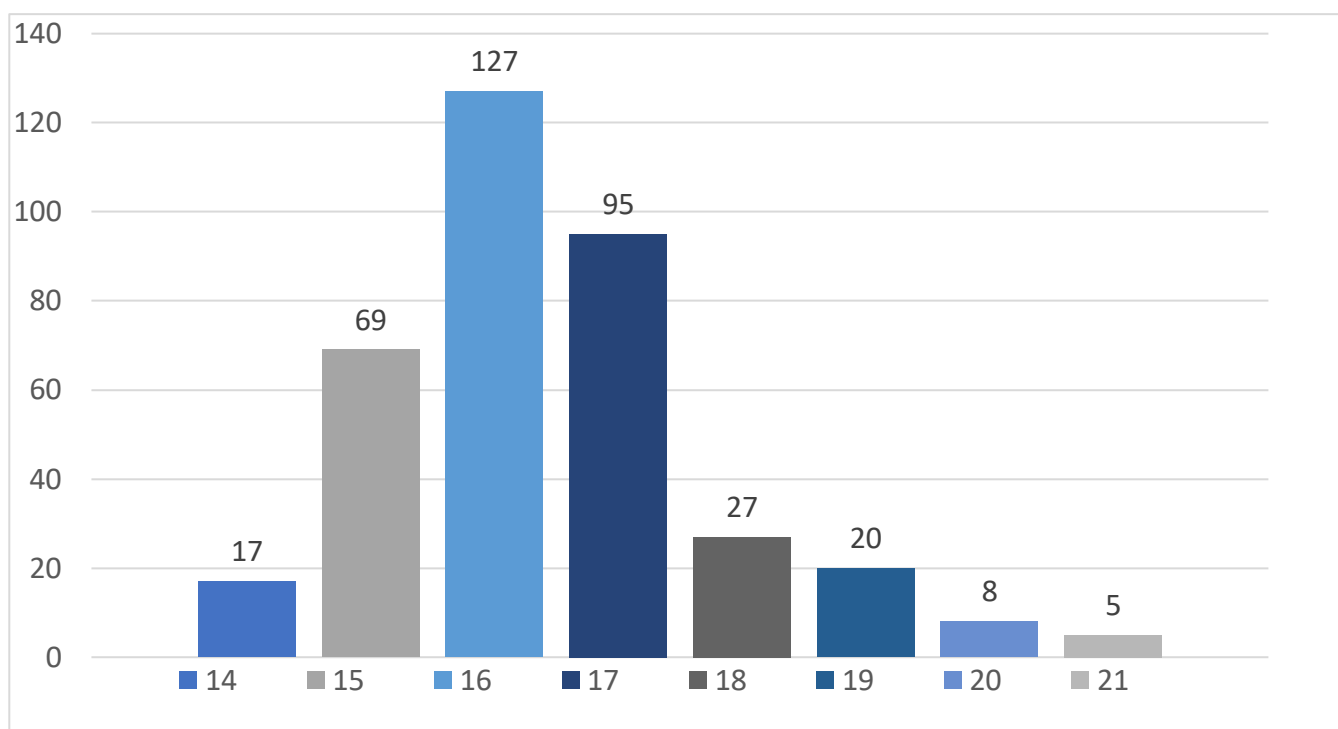
Acredito que um dos obstáculos em trazer uma aprendizagem significativa para os estudantes do CEGDTQ, reside no entendimento sobre as singularidades múltiplas que a comunidade escolar possui. Nesse sentido, para perceber essas particularidades é necessário se desprender de uma visão de escola homogênea, colocando os óculos que façam enxergar as culturas das quais esses alunos são provenientes. Sob o mesmo ponto de vista, Candau (2008, p.13) expressa que “(...) não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Observando por esse ângulo, identificar esses jovens em seus locais de práticas culturais é entender que estes possuem normas de convívios distintas e em alguns sentidos semelhantes, mas é necessário também ter em mente que essas peculiaridades culturais podem causar tensões sociais entre os atores que permeiam o espaço escolar.

Essa visão de que o CEGDTQ é diverso parte da vivência de instituições educacionais localizadas em comunidades locais nas quais pude observar que os estudantes possuem um perfil cultural às vezes similar devido às vivências comunitárias e coletivas. A unidade escolar em foco, como foi mencionada anteriormente, possui um caráter centralizador, o que deriva em uma comunidade com um perfil cultural heterogêneo de vivências e construções de saberes. Dessa forma, creio que entender os lugares de onde esses alunos são provenientes ajudará a entender os perfis culturais desses estudantes. Uso esse termo no plural, pois entendo que eles não possuem um perfil único, mas sim várias representações sociais e culturais devido ao fato de serem provenientes de diversos espaços que possuem normas sociais, vivências e saberes distintos. Para além disso, acredito que identificar os bairros que os jovens são oriundos, podem dar indícios sobre as suas práticas culturais coletivas ou até mesmo entender o apagamento dessas culturas populares urbanas ou rurais na RMA.

Consequentemente, a concepção desta etapa do texto é preencher as lacunas dos perfis dos estudantes encontradas no PPP (CEGDT, 2022a). Para isso foi necessário desenvolver

gráficos e uma cartografia com o intuito de facilitar a visualização da diversidade de espaços sociais dos quais os estudantes da unidade educacional são provenientes, identificando os seus perfis culturais através dos locais onde os corpos juvenis habitam. Nesse sentido, busquei meios para fazer um panorama dos locais de onde esses alunos são oriundos, com o intuito de entender os perfis culturais deles. Mediante a solicitação de dados do CEGDTQ, no portal de acesso à informação do Governo de Sergipe⁵, e com esses materiais em mão, tive a oportunidade de entender contornos diversos que permeiam a comunidade escolar desta instituição de ensino, além de perceber as diversas variáveis existentes dos perfis dos estudantes.

Gráfico 1 Quantitativo de alunos (as) por idade que estudaram no CEGDTQ no ano de 2022



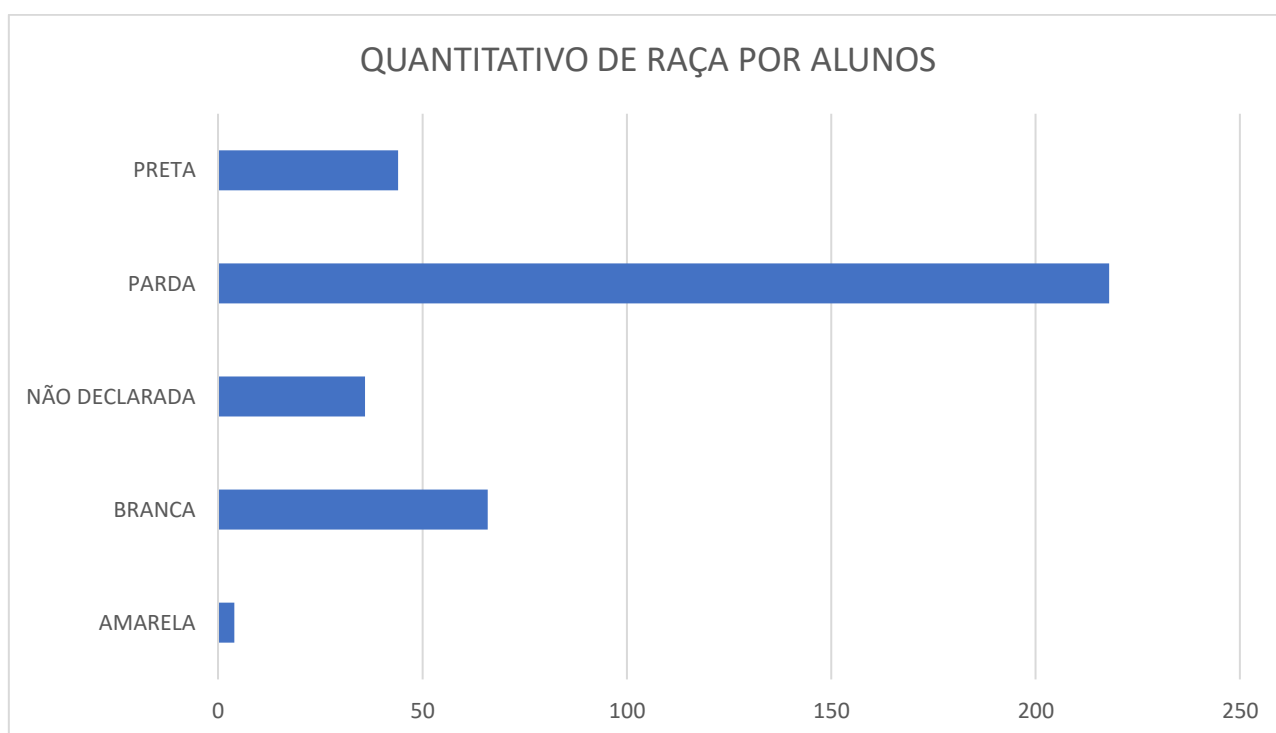
Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura- SEDUC, por meio da lei de transparência (2022).

O PPP (CEGDT, 2022a) traz em sua estruturação o tópico perfil do/a estudante do CEGDTQ. Nele é demonstrado que a instituição possui alunos com a idade entre 14 e 17 anos, sendo que alguns possuem faixa etária superior à expressa no documento. Por meio dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e Cultura (SEDUC), constatamos que a faixa etária dos alunos que se encontram no espaço educacional varia entre 14 e 21 anos

⁵ Disponível em: < <http://lai.se.gov.br/informacoes-do-governo-de-sergipe/> > Acesso em 25 de jun.2022

de idade. Através do gráfico 1, pode-se observar que dentro dessa variação de faixa, há um volume maior de alunos com a idade de 16 anos e menor com 21. O processamento desses dados, demonstra a variação de perfis do público da unidade educacional, fazendo-me pensar que existem vários contornos distintos dos alunos da instituição educacional, corroborando com a perspectiva de que é uma escola com diversos perfis.

Gráfico 2 Quantitativo de alunos (as) por cor-raça que estudaram no CEGDTQ no ano 2022



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura- SEDUC, por meio da lei de transparência (2022).

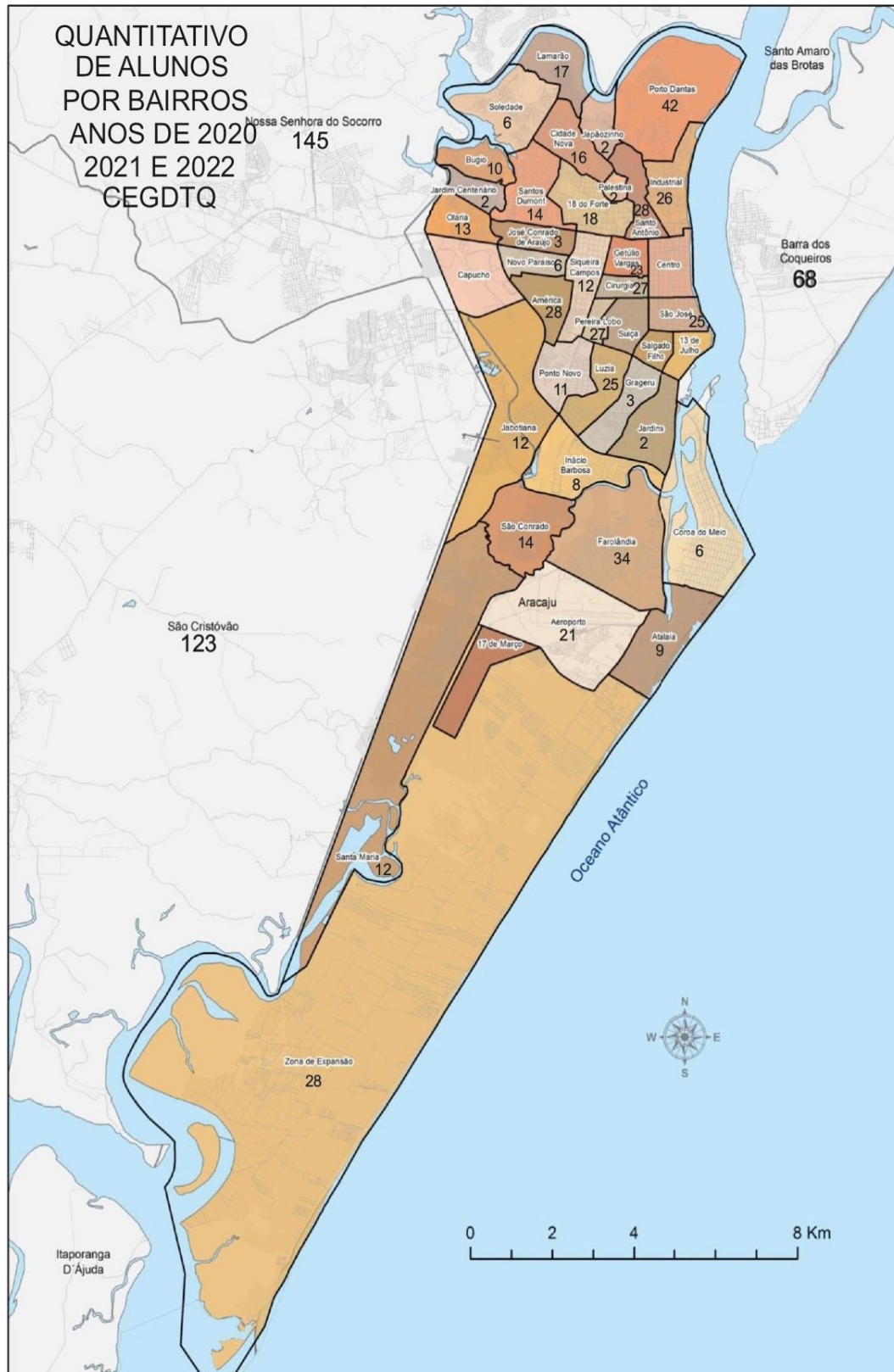
Nessa mesma perspectiva, outros dados podem ajudar a compreender essa multiplicidade de perfis no CEGDTQ, como o quantitativo de alunos por raça e cor (Gráfico 2). Através dele, pode-se notar, mais uma vez, a variação das categorias raciais nas quais os responsáveis enquadram seus filhos ou nas quais os próprios estudantes se enxergam no momento em que realizam a matrícula no sistema da SEDUC. De acordo com o gráfico 2, há um volume maior de alunos ou responsáveis que se consideram pardos, logo em seguida temos em ordem de quantidade branca, preta, não declarada e amarela. Por meio da representação visual da variação de perfis raciais, pude enxergar três pontos significativos: em primeiro plano, o quantitativo inferior de estudantes e responsáveis que se consideram negros; em segundo, o valor elevado de atores sociais que não conseguem se enxergar em nenhum dos perfis raciais

enumerados acima; e por último, o elevado índice de estudantes que se reconhecem enquanto pardo.

Os pontos colocados acima evidenciam, em minha perspectiva, variáveis sobre o reconhecimento racial e cultural dos estudantes e dos atores sociais interligados a eles, pois esses dados significam que as identificações raciais, culturais e ancestrais não foram fomentadas. Esses dados são importantes para entender o silenciamento racial e, conseqüentemente, cultural causado pela falta de reconhecimento dos estudantes e de seus familiares sobre a valorização de suas heranças socioculturais, decorrendo em um ocultamento nas instituições escolares. Coloco o termo instituição no plural, pois entendo que esses processos são engendrados em todas as etapas da educação básica e em espaços escolares dos quais os alunos foram provenientes antes da sua chegada no CEGDTQ, porém esse pressuposto não exime a unidade educacional de seu papel de fomentar reflexões sobre a formação cultural e os saberes construídos pelos alunos atrelados às suas vivências.

Sobre essa perspectiva, concordo com Candau (2008), acreditando que a escola possui função social de ofertar serviços educacionais que devem estar relacionados à comunidade escolar, e atrelados às culturas inerentes aos perfis dos estudantes que ocupam o CEGDTQ. Sendo assim, é necessário costurar relações entre a educação e a cultura dentro do espaço escolar, apesar de que, em alguns períodos históricos conforme a autora mencionada anteriormente reflete, há um descompasso e confrontações entre o campo cultural e educacional. Então, não cabe a este estudo discutir temas específicos sobre as políticas educacionais e culturais que geraram tais afastamentos entre essas duas áreas próximas, porém com contornos próprios. Entretanto, é necessário reconhecer os reflexos desse distanciamento que acaba reverberando sobre as unidades educacionais e sua função, dinâmica, currículo, processos avaliativos, entre outros. Pensando nessa perspectiva, tento a partir de agora aprofundar essas relações entre a escola e a cultura dos estudantes, através de um diálogo entre os locais em que esses alunos residem e as práticas, saberes e vivências culturais atreladas a esses espaços geográficos e sociais. Para isso, apresento uma mapografia, com o intuito de promover essa costura entre os campos cultural e educacional e, ao mesmo tempo, compreender os contornos socioculturais inerentes à comunidade escolar do CEGDTQ.

Figura 5 - Quantitativo de alunos por bairros e municípios da RMA



Fonte: Baseado nos dados fornecidos pela SEDUC e no mapa contido no Relatório Diagnóstico da Cidade de Aracaju (2022)

Creio que um dos pontos que me auxiliaram no reconhecimento da diversidade de perfis culturais, vivências e saberes que se encontra no CEGTQ, seja o lançar de um olhar sobre as localidades onde os corpos juvenis habitam e constroem suas relações sociais. Baseado nessa perspectiva, foi necessário produzir uma cartografia que tem como intenção trazer subsídios expressivos para a investigação. A figura 5 revela os dados obtidos por meio da SEDUC nos quais busquei organizar o quantitativo de alunos por bairros da capital e municípios pertencentes a RMA durante os anos de 2020, 2021 e 2022. Posteriormente, distribuí esses números no mapa da grande Aracaju. Essa Cartografia proporcionou análises proveitosas sobre a distribuição de estudantes no território da cidade de Aracaju e sua região metropolitana, dando noção dos contornos socioculturais e dos perfis estudantis da instituição educacional. Antes de narrar os perfis detectados, coloco em evidência alguns dados percentuais separados do mapa para ter uma dimensão ampla dos atores sociais que norteiam o espaço escolar. Dessa forma, entre os anos de 2020 até 2022, passaram pela unidade educacional 899 estudantes, dos quais uma porcentagem de 59,01 % é de Aracaju, 16,14 % Nossa Senhora do Socorro, 7,59% Barra dos Coqueiros, 13,71% de São Cristóvão e 3,63% de outros municípios de Sergipe. Somando o quantitativo de municípios da RMA com outros mais distantes, tem-se o percentual de 40,99% dos estudantes. Através desses quantitativos, pode-se ter uma visão ampla dos distintos espaços sociais e culturais que os alunos são oriundos, levando a compreender que o CEGDTQ possui um volume considerável de estudantes procedentes de municípios distintos da cidade de Aracaju. Demonstrando o caráter indutor da unidade educacional, pois os sujeitos sociais pertencentes a outras regiões deslocam-se para a instituição em busca de melhores serviços educacionais, pode-se também evidenciar a diversidade de perfis juvenis e socioculturais contido no ambiente institucional da escola.

Sob outro enfoque, ao observar o mapa da figura 5 em uma visão mais ampla dos atores sociais que permeiam o CEGDTQ, nota-se uma dispersão dos corpos juvenis em diversos espaços sociais e culturais do território de Aracaju e sua Região Metropolitana. De acordo com o que foi mencionado anteriormente, quando tracei um panorama sobre os processos de ocupação territorial de Aracaju, baseado em França (2014), observei uma ocupação das camadas populares em regiões como norte, oeste e sul na região da ZEU, que posteriormente passou a receber especulação imobiliária, principalmente na região litorânea. Essas informações ajudam a entender que os alunos oriundos de regiões oeste e norte da cidade de Aracaju pertencem às camadas populares. Em conformidade com os dados fornecidos pela Prefeitura de Aracaju (2019), os bairros localizados nessas zonas possuem índices maiores de desigualdade social e pobreza, tendo como locais com altos indicadores os bairros Porto Dantas,

Japãozinho e Santa Maria, que representam 7% do total dos alunos do CEGDTQ entre os anos de 2020 a 2022. O estudo ainda mostra que localidades como Soledade, Lamarão, Cidade Nova, Santos Dumont, Jardim Centenário, Olaria, Capucho, América, Industrial, Palestina, Getúlio Vargas, 18 do forte, Santo Antônio, Novo Paraíso, Coroa do Meio, Aeroporto, 17 de Março e Zona de Expansão, possuem um grau médio de pobreza e desigualdade social, sendo que desses locais a instituição educacional possui 32,59% de seus estudantes. Já bairros como Siqueira Campos, Cirurgia, Centro, São José, Suissa, Pereira Lobo, Salgado Filho, 13 de julho, Ponto Novo, Luzia, Grageru, Jardins, Jabotiana, Inácio Barbosa, Farolândia e Atalaia, possuem um grau baixo de pobreza, perfazendo 15,90% dos alunos que compõe o corpo discente da unidade educacional.

Por meio das informações enunciadas anteriormente, nota-se que os estudantes do CEGDTQ vivenciam distintos contextos sociais e culturais, dos quais alguns desses alunos convivem em espaços coletivos e comunitários que lutam, criam, recriam, resistem e hibridizam normas e práticas socioculturais, na busca por melhorias sociais em seus espaços de convivência. Nesses locais há múltiplas vivências e saberes construídos por meio das coletividades dos ribeirinhos, das catadoras da fruta mangaba, dos terreiros, das associações, do quilombo urbano e de outras diversas práticas que resistem aos processos socioespaciais de valorização das áreas urbanas onde essas culturas existem, decorrendo em fenômenos como desigualdade social e impactos ambientais. As dimensões culturais que os aracajuanos vivenciam são diversas, então não cabe a este estudo listar as múltiplas práticas coletivas e individuais de atores culturais das diversas localidades, assim como acredito que catalogar essas vivências é também reduzi-las a um perfil fechado. Algumas plataformas de mapeamento cultural de Aracaju, como o da Fundação Cultural Cidade de Aracaju FUNCAJU (2023), procuram cumprir esse papel, e mesmo assim não conseguem dar conta dos atores e coletividades presentes em todo o território da cidade, pois trata-se da construção de uma mapografia colaborativa, na qual os indivíduos devem cadastrar o perfil. Em sua totalidade, existem 1635 registros de atores e coletivos, porém desses perfis somente 187 possuem a sua localidade apontada no mapa e mesmo assim ainda existem práticas culturais invisibilizadas nesta cartografia desenvolvida pela prefeitura, pois nem todos os indivíduos ou grupos envolvidos possuem acesso a suportes tecnológicos e conhecimento sobre a plataforma.

Por outro lado, como já foi discutido anteriormente por meio da autora França (2021), opera sob uma parcela da população aracajuana e por conseguinte sobre os alunos da unidade educacional que residem em áreas de condomínios fechados a substituição da vida em comunidade pela vida individualizada, o que acarreta na criação de bolhas sociais e na

diminuição de fluxos de trocas culturais e do senso de coletividade. Essas vivências dicotômicas atuam sob a comunidade escolar do CEGDTQ, fazendo com que os estudantes construam ao longo de suas vidas vivências, perfis sociais e culturais distintos devido às realidades das quais eles são oriundos. Essas bifurcações socioculturais podem, em alguns momentos dentro do espaço escolar, causar tensões e conflitos sociais em detrimento da falta de entendimento sobre os outros e suas vivências. Cabe dizer que há concepções no espaço escolar que negam a presença dessa diversidade e dos coletivos e suas vivências, saberes e práticas culturais, dos quais esses alunos são provenientes.

Para além dos múltiplos perfis dos estudantes aracajuano do CEGDTQ, tem-se os alunos oriundos de realidades distintas da RMA, composta pelos municípios de São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro, que possuem respectivamente 123, 68 e 145 estudantes, como pode ser visto na figura 5, e que totalizam um percentual de 37,36% dos alunos da instituição educacional, entre os anos de 2020 a 2022. Esses atores sociais deslocam-se diariamente para realizar os seus estudos em Aracaju, devido a credibilidade que as instituições educacionais localizadas nos bairros São José e Centro possuem. No caso do município de São Cristóvão, em decorrência de sua proximidade com a capital sergipana, no seu espaço territorial pode ser observado zonas urbanas nas áreas mais próximas de Aracaju e rurais nas áreas mais distantes, assim nota-se a existência de distintos modos de vida e tipologias residências como residências populares, sítios, condomínios fechados de casas e apartamentos, assentamentos e fazendas.

À medida que vai havendo um afastamento maior do território aracajuano, começa a diminuir o adensamento populacional e surgem povoados, assentamentos, sítios e fazendas ao longo da estrada em direção ao Centro Histórico de São Cristóvão, na qual encontram-se casarões históricos, casas e sítios. Dessa forma, pude conferir, através de observações cotidianas no espaço escolar do CEGDTQ, que o perfil dos alunos que residem mais próximos de Aracaju é distinto daqueles que moram em povoados, assentamentos e centros históricos de municípios, pois estes possuem contornos sociais e culturais onde opera o coletivismo e convivência comunitária. Já nas áreas mais próximas de Aracaju configura-se uma estrutura sociocultural individualista, devido a proximidade da área urbana. Isso não significa dizer que nessa região mais próxima à capital não exista um espírito comunitário dos atores sociais que permeiam esse espaço. Vale a pena frisar que São Cristóvão possui diversas práticas culturais populares engendradas desse espírito coletivista de resistência, seja lá nas comunidades urbanas ou nos povoados isolados ao longo do território do município.

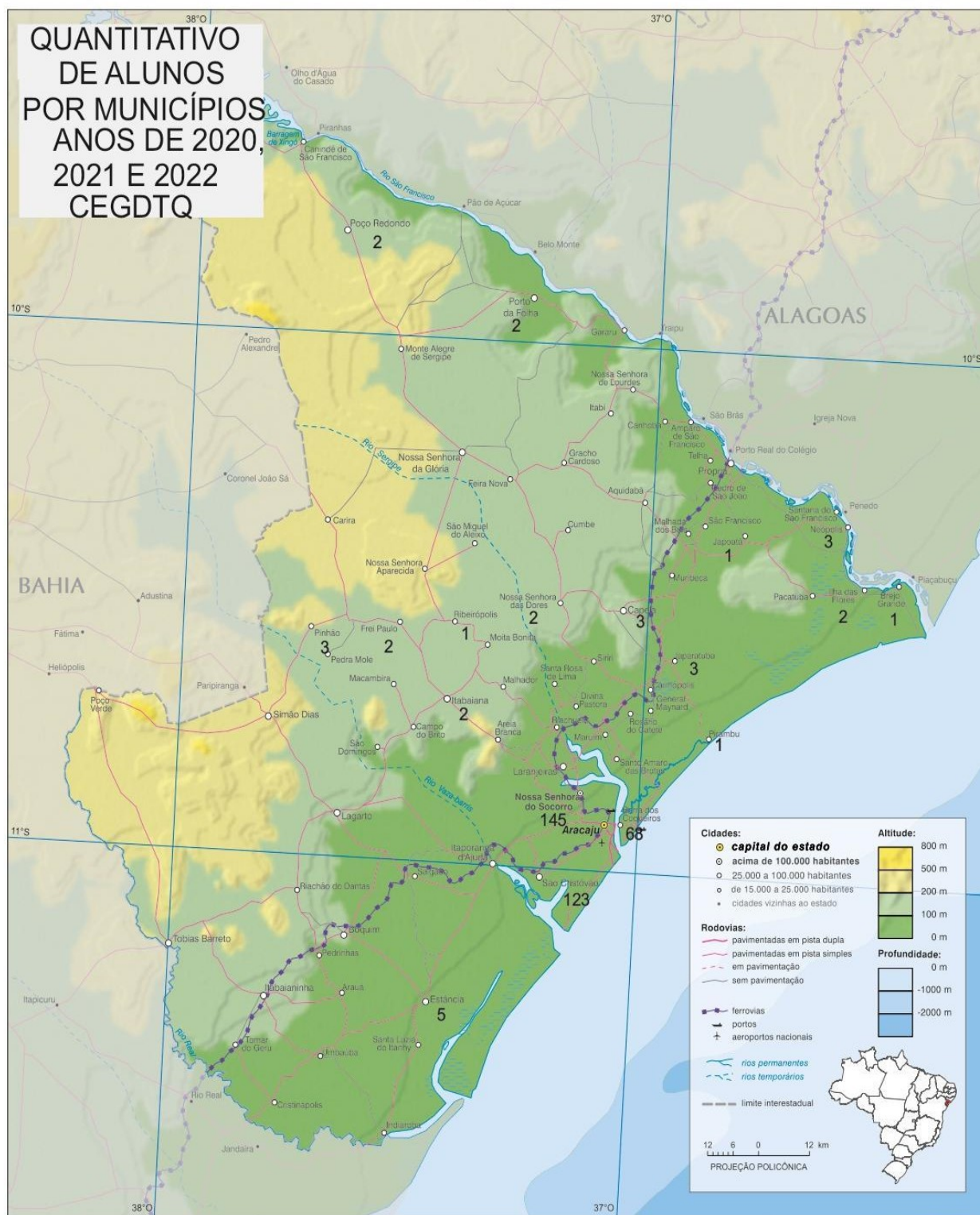
Considerando o que foi explorado anteriormente com relação a São Cristóvão, acontece de forma semelhante com o município de Nossa Senhora do Socorro. Na minha percepção as áreas mais próximas de Aracaju possuem um adensamento maior da população e a estruturação de comunidades urbanas; já na extensão próxima ao Rio Parnamirim, que divide os territórios de Aracaju e Nossa Senhora do Socorro, encontram-se comunidades ribeirinhas que resistem aos processos de urbanização que adentram o município. Nota-se também a formação de bolhas sociais concebidas pela construção de condomínios por empresas imobiliárias. À medida que há um afastamento dessas áreas mais urbanas, aparecem povoados, sítios e comunidades ribeirinhas ao longo do Rio Sergipe, onde encontram-se atores sociais que desenvolvem a cultura do pescado. Através desse olhar sobre o município em questão, pude notar que 16,12% dos estudantes do CEGDTQ que residem nesse município, podem possuir diversos perfis socioculturais, em virtude das complexas dinâmicas e fluxos culturais construtores de saberes e práticas que são vivenciados pelos coletivos, seja lá em suas áreas urbanas, rurais, ribeirinhas, ou quaisquer outras praxes culturais não mencionadas aqui.

O município Barra dos Coqueiros possui relações com a capital aracajuana devido a sua proximidade, em detrimento disso os processos de urbanização adentram o território do município com a construção de condomínios de casa e apartamentos ao longo da sua costa. Mesmo havendo esse adensamento de condomínios de alto padrão, encontra-se, também nessas áreas, povoados, assentamentos e sítios, locais onde se acham múltiplas culturas. Já na área próxima ao Rio Sergipe, que divide Aracaju do município da Barra dos Coqueiros, existem comunidades populares, nas quais os atores sociais possuem uma grande identificação com o rio, pois desenvolvem nessa região a pesca, a construção de barcos, o transporte fluvial e outras práticas culturais inerentes a este espaço social. Dessa forma, através da reflexão sobre esta localidade, fui capaz de perceber que 7,56% dos estudantes do CEGDTQ que residem nesse município, podem ter contato ou pertencer a diversas práticas culturais oriundas dessa extensão territorial, perfazendo a concepção de que a instituição educacional possui diversos perfis socioculturais.

Ultrapassando os limites de Aracaju e sua região metropolitana, existem os alunos oriundos de localidades do estado de Sergipe, fora do circuito da RMA, que correspondem a um total de 3,6% dos alunos do CEGDTQ, entre os anos de 2020 a 2022. Os espaços culturais e sociais desses estudantes, estão dispersos em diversos municípios. Cabe frisar que alguns alunos vivenciaram culturalmente espaços sociais de outros municípios, porém os dados disponibilizados pela SEDUC, contemplam apenas o local de moradia do aluno por meio do comprovante de residência no momento da matrícula feita pelo responsável.

Figura 6 - Quantitativo de alunos por municípios sergipanos

Sergipe



Nesse sentido, o quantitativo de alunos representados na figura 6, de certa forma não condiz com o valor real dos estudantes oriundos de municípios distantes de Aracaju, porém traz para este estudo uma confirmação dos atravessamentos culturais de municípios distantes da capital. Enquanto professor e pesquisador observador do espaço escolar, tive a oportunidade de entrar em contato com os alunos cujos locais de formação cultural não estão sendo representados na cartografia, devido ao fato de seus responsáveis possuírem residência na capital sergipana, o que fez com que alguns deles fossem inseridos no quantitativo de estudantes que se localizam em bairros aracajuanos. Mesmo assim, através desta cartografia, fui capaz entender a dimensão de que existem várias formações e atravessamentos culturais dos espaços sociais dos quais os estudantes são oriundos. No entanto, como foi mencionado anteriormente, detectar tais profundidades e seus cruzamentos socioculturais é complexo e não cabe a este estudo buscar tais confluências e fluxos dos coletivos e comunidades que esses alunos transitam. De certa forma, encontra-se volume considerável de estudantes oriundos do interior do estado e que devem ser representados através das vivências, práticas e saberes culturais em suas múltiplas profundidades no espaço escolar.

Olhando para a mapografia na Figura 6 pode-se entender que os alunos possuem formação culturais e sociais distintas. Assim, trago dois municípios localizados ao norte do estado sergipano: Pirambu, que possui uma forte relação com a costa oceânica e a cultura do pescado, e Japarutuba, onde há uma forte influência da cultura africana em suas práticas culturais. No extremo norte, as municipalidades de Ilhas das Flores, Brejo Grande e Neópolis possuem uma forte influência da cultura ribeirinha devido à sua relação com o Rio São Francisco. Observando apenas essas cinco localidades de forma superficial, compreende-se que entre elas podem existir distintas vivências socioculturais.

Os dados disponibilizados pela SEDUC, me levaram a notar de forma generalista alguns contornos socioculturais dos estudantes do CEGDTQ, em virtude da compreensão dos locais em que eles residem. Porém é necessário frisar que mesmo fazendo o delineado de alguns desses perfis baseados nos espaços geográficos não daremos conta dos atravessamentos culturais que os alunos vivenciaram e vivenciam em seus locais. Tendo isso em vista, foi identificado que existem alunos residentes da cidade de Aracaju em comunidades populares urbanas, bairros de classe média, que são moradores de casas de rua ou condomínios fechados de casas ou apartamentos; que são provenientes de municípios distantes da capital; que são oriundos de municipalidades pertencentes a RMA de comunidades urbanas e condomínios fechados; e que procedem de localidades da RMA de povoados e assentamentos. Esses perfis construídos a partir dos espaços, dão indícios de que as vivências, saberes e práticas culturais das quais os

estudantes são provenientes sustentam o entendimento de uma instituição educacional múltipla. Dessa forma, irei discutir sobre as intersecções entre o CEGDTQ e o conceito de multiculturalismo, com a intenção de entender essa instituição educacional enquanto constituidora de uma comunidade escolar diversificada socialmente e culturalmente.

2.3 UMA ESCOLA MULTICULTURAL: ENTRE ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS

A cultura proporciona distintas experiências ao ser humano e está categoricamente ligada à sua essência, existência, vivência e resistência às diversas camadas de espaços socioculturais e seus entrelaçamentos. Nesse sentido, compartilho da ideia de Brandão (1985), que explora a relação entre cultura e a sua interligação com a construção de aprendizagem e saberes através da adaptação ao convívio de forma criativa aos ambientes culturais. De acordo com o autor, os indivíduos se deparam com um tecido entrelaçado de relações no qual opera a aprendizagem diante da articulação entre esses múltiplos espaços sociais e, mais do que isso, acontece a compreensão, o diálogo e a concepção do reconhecimento da cultura pessoal e das relações com a cultura do outro, nos quais desenvolve trocas simbólicas e tessituras sociais produtoras de saber. Entretanto, para o autor, é necessário aprender e saber lidar com essas várias camadas culturais e suas dinâmicas, fluxos e entrelaçamentos de forma a construir o saber e o aprender. A partir desta abordagem enunciada por Brandão (1985), pode-se entender a relação entre educação e a cultura, já que comungo do entendimento de que a cultura, assim como a educação, são construtores de saberes. Nessa mesma perspectiva, Dayreel (1996) discorre que o espaço escolar é um ambiente sociocultural que implica em uma trama constituída de atores sociais distintos e suas dinâmicas de relações no cotidiano.

Partindo das ideias enunciadas pelos autores citados anteriormente, pude entender que a escola é essencialmente um espaço socializante no qual existem fluxos e dinâmicas culturais, mas vale a pena questionar: quais culturas estão sendo priorizadas no ambiente escolar? Ao longo do próximo capítulo tentaremos dialogar com mais profundidade sobre tal assunto. Entretanto, cabe frisar que para Candau (2008) há teóricos que discutem e apontam o caráter homogeneizado que a cultura escolar implementa. Grignon (2011) acrescenta que a forma como a educação é construída possui aspectos uniformizantes e monoculturais que corroboram com o esgotamento das culturas populares, que possuem como característica central a diversidade, reduzindo os saberes dessas culturas de forma a ocultá-las. Nesse sentido, entendo que para romper com tais mecanismos é necessário reconhecer que os alunos vivem em locais produtores de cultura, nos quais eles aprendem e constroem saberes variados, sendo, portanto, o espaço

escolar permeado por múltiplas vivências socioculturais. Sobre isso Dayreel (1996) coloca que “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos" pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (DAYREEL, 1996, p. 141).

Tendo isso em mente, pode-se definir que o CEGDTQ, de acordo com o delineamento feito anteriormente, possui estudantes oriundos de diversas localidades construtoras de cultura, saberes e aprendizagens comunitárias como: Aracaju, sua região metropolitana e municípios mais distantes. Trazendo evidências sobre sua diversidade enquanto espaço escolar, o PPP (CEGDTQ, 2022a, p.15) identifica que “os estudantes que compõem o Centro de Excelência são oriundos da área central da cidade, da área periférica de todos os quadrantes da zona urbana e também da área rural. O nível sócio econômico cultural é variável”. Em vista desse fragmento textual contido no projeto político da instituição, pode-se verificar um reconhecimento e a identificação de que os estudantes que compõem a comunidade escolar são provenientes de culturas múltiplas, e, diante de tal confirmação expressa no documento emitido pelo CEGDTQ, pode-se questionar se a instituição dialoga, fomenta e constrói práticas educativas que considerem os saberes e aprendizagens construídas em seus locais de cultura.

Levando isso em consideração, é necessário saber que as instituições educacionais devem reconhecer as variáveis culturais que permeiam a sua comunidade escolar, mas também devem entender o caráter de padronização cultural e monocultural. Para Candau (2008), isso significa o desenvolvimento de uma consciência sobre tais questões e a instauração de práticas educativas que optem pelas diferenças e multiplicidades culturais. Nessa perspectiva, a autora coloca em evidência a palavra multiculturalismo e delinea que o termo, associado à educação, tem como característica priorizar uma posição de luta contra a discriminação a grupos de minorias, sejam eles de raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidade especiais ou de outras dinâmicas sociais.

As relações entre educação e cultura são pautadas, conforme Candau (2008), pelo multiculturalismo em sua configuração global, nacional e das vivências locais. Nesse último aspecto, perfazendo relações com o delineamento da comunidade escolar do CEGDTQ, cabe dizer que em cada uma dessas configurações há distintas discussões e conformações. Já pensando no contexto nacional brasileiro, o termo ganha contornos próprios devido ao país possuir caráter multiétnico pautado nas relações e dinâmicas entre várias etnias e ser atravessado por uma história baseada na eliminação, escravização, silenciamento e negação da cultura dos grupos indígenas e afrodescendentes, o que fez com que, nesse processo, suas

práticas culturais fossem negadas e invisibilizadas pelas classes dominantes, o que reverbera ainda sob o espaço escolar.

Dessa forma, Candau (2008) destaca que as questões multiculturais não são engendradas na academia, mas sim das ações promovidas pelos movimentos sociais de grupos discriminados e excluídos, com foco principalmente nas questões étnicas e suas múltiplas produções culturais. Paulatinamente, o termo foi sendo inserido no campo universitário e possibilitando uma intersecção entre o acadêmico e o social. Nesse sentido, por ter relações íntimas entre esses dois campos, sendo o segundo detentor de dinâmicas e fluxos em detrimento dos movimentos sociais e seus diversos marcadores e cruzamentos, o termo multiculturalismo torna-se denso e fluido, dependendo de diversas variantes que serão delineadas nos próximos parágrafos. Através dessa exposição colocada pela autora, entende-se que o vocábulo está imerso em uma formação histórica de negação e silenciamento dos grupos minoritários em detrimento da valorização da cultura hegemônica, na qual esses coletivos existem e resistem, afirmando seus direitos e cidadania diante da sociedade que os exclui.

Seguindo a linha de raciocínio de Candau (2008), a polissemia do termo multiculturalismo existe devido às diversas visões sobre a expressão. Nesse ponto, ela define que o vocábulo assume duas conjecturas: a descritiva e a propositiva. A primeira possui relação com a sociedade contemporânea, que é múltipla, entretanto a sua configuração depende do continente, país, local, de seus processos políticos, sociais, culturais e históricos. Já a segunda pode ser entendida “(...) não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20). Em razão disso, acredito que, mais do que entender o CEGDTQ enquanto multicultural, é necessário analisar os processos de construção cultural, social e espacial dos atores pertencentes à comunidade escolar dentro da formação brasileira e suas dinâmicas e fluxos, dado que, de acordo com a mesma autora, o multiculturalismo propositivo evidencia que a expressão não é somente uma informação relevante sobre a instituição escolar, mas também uma maneira de transformar e atuar nas dinâmicas socioculturais, tornando-se um forma de trabalho democrática balizada nas vivências culturais em sociedade, por meio da construção de um projeto político que adote estratégias pedagógicas que priorizem a intercessão entre as culturas existentes no cotidiano escolar. No que tange ao multiculturalismo, observo uma associação e uma construção do termo, inicialmente voltada para a diversidade cultural, em uma vertente global ou nacionalista, mas diante do foco dado a este estudo, me aproprio do termo para falar das múltiplas interfaces socioculturais que operam sobre os atores culturais que fazem parte da comunidade escolar do CEGDTQ e que são oriundos de comunidades urbanas e rurais

possuindo práticas culturais diversas em detrimento da sua localização espacial no território sergipano. Identificar, entender e observar, diante deste estudo, o CEGDTQ enquanto uma comunidade escolar multicultural, na qual operam sob o seu cotidiano os entrelaçamentos, as dinâmicas e a fluidez das vivências dos diversos atores sociais provenientes de espaços distintos, é reconhecer as individualidades dos estudantes, mas é, também, entender que a cultura escolar pode fazer escolhas de proporcionar diálogos culturais ou homogeneizar esses seres sociais.

Nesse mesmo prisma, acredito que é fundamental exercer uma posição de vestir uma lente que possibilite enxergar e reconhecer a diversidade cultural contida no cotidiano escolar através da observação das interações, das tensões, dos conflitos, dos atravessamentos, dos diálogos e de outras diversas dinâmicas culturais que acontecem na instituição escolar entre os atores sociais. O lançar desse olhar sobre o dia-a-dia da unidade educacional pode dar indícios de como são estabelecidos o reconhecimento da formação cultural dos estudantes e as relações que esses estabelecem entre eles, demonstrando a forma como a instituição constitui as suas práticas pedagógicas e se elas são inclusivas ou excludentes culturalmente. Entendo que, ao encontrar através da observação do cotidiano conflitos sociais e culturais no ambiente escolar, é necessário considerar a formação cultural desses atores sociais e o desenvolvimento de uma praxe de mediação cultural.

Como foi dito anteriormente, o termo multicultural é polissêmico e isso se deve ao seu caráter fluido e dinâmico, pois ele é engendrado no seio dos movimentos sociais minoritários, todavia deve-se levar em consideração algumas vertentes acopladas a esse termo. Candau (2008), traça três abordagens: a assimilacionista, a diferencialista e a interculturalista, também chamada de multiculturalismo aberto e interativo. A primeira se destaca pela integralização de grupos marginalizados da sociedade, de modo que esses sejam absorvidos pela cultura hegemônica, produzindo uma homogeneização e padronização. A segunda proposição destaca o reconhecimento das diferenças, de forma a garantir espaços específicos dos grupos que se identificam culturalmente, havendo assim uma segregação sociocultural dos indivíduos. A última abordagem é norteadada pela estruturação de políticas igualitárias que proporcionem uma sociedade democrática, múltipla, inclusiva e dialógica. Diante de tais pontos enunciados pela autora me questiono: Qual abordagem está sendo exercitada no espaço do CEGDTQ? E quais dessas perspectivas correspondem com o perfil da instituição educacional que poderá ser seguido? Tais questionamentos deverão ser respondidos ao longo deste estudo.

Mediante ao exposto, através do arcabouço teórico que o CEGDTQ traz em seu PPP (CEGDTa, 2022), pude compreender e identificar o caráter diverso dos estudantes inseridos na

comunidade escolar. Todavia, o escopo deste documento que norteia as atividades pedagógicas traz os atores sociais com um perfil cujos aspectos aparecem de modo superficial, deixando lacunas reflexivas sobre a multiplicidade cultural dos mesmos. Entendo que nos apontamentos feitos no projeto político encontra-se a ausência de reflexões sobre a formações culturais e sociais aracajuana e sergipana e seus desembocamentos sobre a forma como a comunidade escolar se comporta diante de tais questões. Embora a escola identifique variedades socioculturais em seu PPP (CEGDTa, 2022), ela não se identifica enquanto uma unidade educacional multicultural em seu projeto educacional. Levando isso em consideração, fiz um levantamento dos perfis dos alunos através dos locais em que eles residem no espaço geográfico de Sergipe e de Aracaju para perceber essa multiplicidade cultural da comunidade escolar. Em detrimento disso, entendi que acomodar o CEGDTQ dentro do conceito de multiculturalismo torna-se um trabalho simplificado, entretanto é essencial que a comunidade escolar, em um diálogo democrático, indague qual vertente do multiculturalismo estruturará o projeto político pedagógico e os trabalhos e ações pedagógicas da instituição escolar. Cabe aqui dizer que o pressuposto desse questionamento não é encaixotar a instituição escolar em um perfil fechado, mas possibilitar à comunidade escolar a reflexão, o diálogo democrático e a liberdade, interligados à fluidez e à dinâmica cultural e seus atravessamentos.

3 SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Para construir o enredo narrativo desta investigação, faz-se necessário erguer bases que estruturassem e fornecessem arcabouço para este estudo. Dessa forma, o capítulo que aqui se apresenta viabiliza aporte teórico sobre juventudes, culturas populares, campus e “pedaços”. No caso do subtópico intitulado de: *Juventude brasileira dinâmicas e clivagens sociais* trouxe um panorama sobre o termo juventude e tentei delinear de forma preliminar suas multiplicidades, particularidades, segmentações e semelhanças diante de vários contextos, dinâmicas e clivagens sociais, pautado nos estudos empreendidos por Bourdieu (2003), Rodriguez (2003).

No que tange a relação dos jovens com o ambiente escolar como transmissor de cultura, trouxe reflexões estruturadas, articulando os pensamentos de Dayrell (2014), Geertz (2008), Brandão (1985), Charlot (2005), Bourdieu (1989), Bomfim (2016) e Abramovay (2004). Esse aporte teórico deu suporte para o desencadeamento de ideias sobre as relações entre juventudes, cultura e educação, entendendo que diante do contexto escolar opera uma diversidade de sujeitos sociais, proveniente de distintos espaços com múltiplas realidades nos quais esses indivíduos socializam e constroem suas práticas culturais, com a intenção refletir sobre essas variadas realidades socioculturais e como elas são tratadas e representadas no interior e cotidianos das instituições escolares. No que tange a ponderações sobre os reflexos das novas tecnologias sobre os jovens, autores como Dos Santos (2023), Barbosa (2021) e Schneider (2020), trouxeram o arcabouço teórico para o entendimento dessas reverberações e sobre como essas tecnologias operam sobre as clivagens sociais e culturais existentes entre os jovens na contemporaneidade.

No segundo momento, designado de *Culturas populares e educação: a busca por uma flexibilidade teórica*, traço o percurso das escolhas que tomei ao longo deste subtópico no que diz respeito ao conceito de culturas populares. Para isso utilizei e articulei as ideias de Cuche (1999), Chauí (2017), Canclini (2019) e Bourdieu (2007). Para conectar as ideias desses autores com o campo da educação e os múltiplos sujeitos sociais que ocupam o espaço escolar, entendendo como as instituições escolares tratam essa diversidade social e cultural trazida por esses jovens, utilizo as ideias Dayrell (1996), Macedo (2021), Charlot (2001), Brandão (1985), Guizo (2023) e Petarly (2023).

No subtópico intitulado *Múltiplas dimensões do campus como categoria de análise dos distintos espaços sociais* procurei, por meio da teoria de Bourdieu (2007), ponderar sobre as diversas interfaces sociais existentes nos espaços sociais. Para isso trago a categoria *campus*

empregada pelo teórico, com o intuito de demonstrar que o espaço social é permeado por variadas esferas como sociais, educacionais, culturais, política, econômica, e como esses setores e suas articulações acabam reverberando sobre o jogo social e simbólico existente nos diversos ambientes de socialização nos quais os jovens e outras categorias interagem.

No subtópico *Submersão dos distintos pedaços*, procuro traçar ponderações sobre os espaços sociais sob a ótica de Chauí (2017), Magnani (1998) e Bourdieu (1989). Especificamente, trago o termo “pedaço”, explorado pelo segundo autor, como categoria que se caracteriza pela permanência e pelo desenvolvimento de afetividades dos sujeitos sociais por um determinado local. Para além disso, esses lugares são desenvolvedores de vivências, experiências e saberes culturais, dos quais possuem símbolos, hábitos, códigos, linguagens, comportamentos e outras dinâmicas socioculturais inerentes a esses espaços de socialização. Em seguida, exploro por meio de Macedo (2021), Arroyo (2021), Dayrell (1996) e Charlot (2001) a potência formativa que esses ambientes socioculturais possuem sobre os atores sociais e a construção dos saberes ao longo da trajetória de vida.

3.1 JUVENTUDES BRASILEIRAS DINÂMICAS E CLIVAGENS SOCIAIS

O termo juventude é frequentemente relacionado à faixa etária, como se fosse estático e não dependesse de uma dinâmica social. Dessa maneira, faz-se necessário, primeiramente, dialogar sobre a flexibilidade que esse vocábulo assume diante de aspectos históricos, sociais, culturais, étnicos, classes sociais e gênero. Assim sendo, assumindo uma posição dialógica sobre a dinâmica desse termo, Rodríguez (2004) menciona que o termo juventude se refere a um período da vida cercado por duas fases: a infantil e a adulta, sendo esta permeada por importantes transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Para, além disso, o autor explana que se deve entender que as fronteiras entre juventude e fase adulta não são nítidas e essas fronteiras podem sofrer mudanças ao longo do contexto histórico, por exemplo, em decorrência das transformações das sociedades do modelo agrário para o industrial e, posteriormente, para uma sociedade do conhecimento. Essas transformações trouxeram novas ordenações para as dimensões sociais e reverbera na definição da palavra juventude e sua difusão.

Pode-se observar a flexibilidade e falta de nitidez do termo juventude através dos estudos esboçados por Rodríguez (2004), nos quais ele associa que essa maleabilidade associada ao vocábulo se deve ao processo de urbanização que decorre na tendência de juvenilização dos adultos, pois essas mudanças resultam no aumento dos níveis de

escolarização nas zonas urbanas, nesse sentido para que os jovens acessem o mercado de trabalho nos grandes centros urbanos é necessário ter maior grau de escolaridade o que decorre em mudanças nos modelos sociais. Por outro lado, os jovens também lidam com o processo de adultização, no qual esses exercem a função de jovens e adultos que deriva em consequências, como vulnerabilidade social, baixos níveis de escolaridade e dificuldade de permanência na escola, levando esta juventude a enfrentar dificuldades de inserção no mercado de trabalho, efeito esse ocasionado pelo processo de globalização.

Dessa forma, pode-se entender que o vocábulo juventude é ambíguo e, por vezes, confuso. Essa imprecisão deriva de aspectos simbólicos a questões sociais e culturais, e, de acordo com Bourdieu (2003), a divisão categórica entre jovem, velho (adultos) e suas idades reside na questão do poder e em uma construção social. Essas classificações equivalem a produzir uma ordenação em que cada um deve ser conservado em seu lugar. Assim, esse autor afirma que as semelhanças entre idade social e idade biológica são permeadas de complexidade.

Ainda de acordo com Bourdieu (2003), definir a juventude somente pela idade, é apenas um dado biológico e uma categoria que pode ser facilmente manipulável, reduzindo o conceito desse termo a um grupo ou unidade social com desejos semelhantes, trazendo em si demonstração de manipulação. Sendo assim, não se deve falar de juventude como algo coeso socialmente, em que esse grupo é constituído de interesses comuns, havendo, assim, diferentes juventudes. Sobre esse ponto descrito por Bourdieu (2003), Rodríguez (2004) esboça que a juventude não possui significado rígido e isso se deve às vivências sociais heterogêneas que dependem de questões como contexto e circunstâncias socioeconômicas, sendo este um dos pontos que embasa o emprego do termo juventudes ao invés de juventude. Nesse mesmo sentido, Dayrell expressa que

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL, 2014, p. 112).

Bourdieu (2003) expõe que um dos aspectos para essa disparidade juvenil reside principalmente na classe social, a qual ele considera um fator preponderante para definir a

condição do adolescente que, por vezes, pode assumir funções sociais distintas. Desse modo, o autor delinea que os jovens oriundos das classes populares tendem a sair da escola e começar a trabalhar, fazendo com que adquiram *status* de adulto. Enquanto isso, outros experimentam a vida de estudante, na qual são colocados socialmente em recintos separados do mundo e são considerados fora do jogo simbólico “nem criança, nem adulto” (BOURDIEU, 2003, p.154).

Para Rodríguez (2004), é necessário pensar nos jovens de acordo com o local em que residem e a faixa etária. Dessa forma, as pesquisas sobre esse público adotam categorias como área rural, áreas urbanas e área de alto urbanismo, nas quais são consideradas as faixas de idade, respectivamente, entre 15 e 24 anos, entre 10 e 14 anos e de 25 a 29 anos. Apesar de as pesquisas demográficas categorizarem os jovens, é fundamental pensar que eles devem ser observados por diversos prismas. Por se tratar de uma investigação que aconteceu no espaço institucional de uma escola que oferta o ensino médio, a faixa etária dos estudantes varia entre 14 e 21 anos, embora o maior volume de estudantes se encontre nas idades de 16 e 17 anos. Ao observar essas variações de idade dos atores sociais, pode-se perceber as distintas realidades vivenciadas por esses estudantes.

É interessante salientar de acordo com Rodríguez (2004) que em 1985, em uma Assembleia Geral das Nações Unidas, foi deliberado que o jovem é considerado como um grupo de indivíduos com faixa etária essencialmente entre 15 e 24 anos, faixa etária inicial acatada pelas pesquisas demográficas. Percebemos que essa variação ocorre devido à multiplicidade de contextos e de problemas sociais enfrentados por esses jovens, o que acaba influenciando nas distintas faixas etárias consideradas para classificar a juventude pelas pesquisas demográficas.

Questões como a exclusão social ocasionada pela falta de oportunidade de trabalho, dificultam a inserção desses jovens na sociedade, geram pobreza, isolamento e falta de ascensão a condições de vida independente. Esse processo é resultado da junção entre estado, sociedade e mercado (RODRÍGUEZ, 2004). Com isso, entendo que a maioria dos jovens oriundos de áreas mais urbanas tende a retardar o processo de inserção na sociedade devido ao alto grau de exigências do mercado do trabalho para exercer atividades profissionais. Todavia, deve-se analisar com mais profundidade essa exclusão do jovem da sociedade, pois irá ajudar a entender melhor as futuras reflexões sobre a articulação entre juventude, cultura e educação.

Para isso, trago os dados do relatório da Comissão Econômica para América Latina e Caribe - Organização Ibero-Americana de Juventude - CEPAL-OIJ (2000, p. 6-7) sobre os riscos de exclusão da juventude latino-americana e do Caribe, no qual são sinalizados fatores que propiciam os processos de exclusão social sofridos pelos jovens oriundos de camadas populares urbanas. Os riscos citados são:

(i) a crescente incapacidade que exhibe o mercado de trabalho para absorver pessoas com baixa qualificação e para garantir a cobertura de benefícios sociais tradicionalmente ligados ao desempenho de empregos estáveis; (ii) as dificuldades que enfrenta o Estado para reformar a educação e os sistemas de capacitação a um ritmo ajustado às demandas por novas aptidões e competências; (iii) as transformações nas famílias e na composição das vizinhanças (...) afetadas por uma redução de sua competência para gerar estímulos e confiança em crianças e jovens sobre as virtudes associadas ao investimento de esforços na educação como o meio privilegiado para atingir as metas desejadas; (iv) a emancipação precoce dos jovens de níveis educacionais baixos e taxas de fecundidade mais altas que a de outros jovens com níveis educacionais superiores, cuja ação contribui para que a pobreza se concentre nas primeiras etapas do ciclo de vida familiar; (v) a segregação residencial, pela qual se produz uma crescente concentração espacial das famílias com similares níveis de vida e situados desigualmente em relação a outras; (vi) a separação dos espaços públicos de sociabilidade informal fora do mercado, o que reduz a frequência de encontros cara a cara entre pessoas de distinta origem socioeconômica; e (vii) a segmentação dos serviços básicos, especialmente da educação (CEPAL-OIJ, 2000, p. 6-7).

Como derivação das reflexões feitas acima, com relação ao vocábulo juventude, assumi o pluralismo juventudes devido à heterogeneidade dos jovens e aos contextos socioeconômicos vivenciados por eles. É necessário entender que eles assumem diversas identidades, destarte, é possível entender que existem distintas culturas juvenis, mas que, de acordo com Rodríguez (2004), por vezes eles podem assumir aspectos que os unificam, devido à cultura de massa e aos processos de globalização.

É evidente que o início da fase jovem é marcado por mudanças psicológicas e biológicas, no entanto, estas mudanças também são um momento de formação da identidade, permeado por múltiplas tensões. Sobre o que foi mencionado, Rodríguez (2004) informa que existem cinco elementos essenciais para a condição juvenil. Para a construção dessa ideia, explano duas que serão importantes para futuras reflexões: a construção de uma identidade própria e as relações entre gerações. De fato, essas duas condições são essenciais para entender que jovens enfrentam tensões culturais na formação de suas identidades. Tomo como exemplo, a ideia de teia contemplada por Geertz (2008, p.4), na qual ele expressa “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. A intenção de trazer a analogia de Geertz (2008) é entender que os jovens são atravessados por distintas vivências nos espaços socioculturais que ocupa, na qual as teias são as diversas interfaces e dinâmicas culturais que se entrelaçam, sendo que, diante das diversas opções oferecidas durante esse período, ele tenta tensionar essas linhas com o propósito de entender a sua própria identidade. Diante disso, é necessário pensar nos ambientes socializadores que esses jovens habitam, pois esses são

espaços de dinâmicas socioculturais importantes para entender os processos que eles atravessam durante essa fase.

Sobre esse ponto de vista, Rodríguez (2004) informa que existem agentes de socialização juvenil, entre os quais os que mais se evidenciam são as famílias, as instituições educacionais, os grupos de jovens e a mídia. Esses são percebidos como transmissores de normas, valores e costumes e possuem como objetivo assegurar a reprodução social. No entanto, a família assumia o papel clássico de socialização e transmissão cultural dos jovens, mas, de acordo com Rodríguez (2004), ela vem perdendo espaço para outros agentes. Esse processo se deve às transformações sociais na contemporaneidade em que os jovens passam a ter contato mais amplo e frequente com outros ambientes de socialização.

Com as mudanças da dinâmica social observadas acima, a família deixa de exercer uma maior influência sobre a transmissão cultural dos jovens. Isso se deve inicialmente a inserção desses no ambiente escolar que, durante essa fase, exerce papel de agente socializador cada vez mais frequente na vida desses atores sociais. Sendo a realização desta investigação focada no cotidiano de uma instituição educacional, deve-se levar em consideração o papel socializador que a escola possui para os jovens. Para Dayrell,

(...) Analisar a escola como espaço sócio-cultural compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 136).

Concordo com o argumento do autor, pois acredito que as instituições escolares são espaços permeados por dinâmicas socioculturais entre os diversos atores sociais que atravessam o cotidiano escolar, constituindo uma trama de entrelaçamento entre esses sujeitos. Levando isso em consideração, entendo que esses diversos sujeitos sociais, que ocupam o espaço institucional da escolar, são oriundos de distintas vivências e formações culturais, possuindo peculiaridades e singularidades distintas, principalmente quando se trata dos diferentes modos de vida dos jovens e do que eles buscam na instituição escolar.

Nesse mesmo prisma, Brandão (1985), em uma visão antropológica, entende as instituições educacionais enquanto espaço de interação entre os atores sociais no cotidiano escolar, podendo existir trocas simbólicas e relações interativas, não somente pedagógicas, mas por meio dos atravessamentos existentes nos diversos espaços da escola e do compartilhamento de saberes socioculturais.

Em uma outra perspectiva, pensando agora nos distintos espaços socioculturais dos quais os jovens estudantes são oriundos, pode-se considerar os diversos modos de vidas e itinerários de vivências juvenis que ocupam o ambiente escolar enquanto elemento de compartilhamento entre os estudantes. Dayrell (1996) coloca em sua escrita que a diversidade cultural dos jovens no ambiente escolar não é considerada, pois as instituições escolares não buscam questionar e entender quem são esses jovens, o que eles buscam e quais os significados das experiências vivenciadas por eles, expressando que

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escola, compreendida como universal (DAYRELL, 1996, p. 139).

Embasado na concepção de Dayrell (1996), entendo que as instituições educacionais passaram a ofertar o ensino para um grande quantitativo de jovens oriundos de diversas origens sociais e que trazem para o ambiente escolar, aspectos variados, nos quais devem ser levados em consideração questões históricas, sociais, culturais, étnicas e de gênero. Contudo, muitas vezes essas dimensões sociais não são consideradas pelas instituições educacionais. Deduzo, então, que as instituições escolares, enquanto disseminadoras de cultura, ao mesmo tempo são um espaço socializador entre os jovens, que podem ser consideradas como uma bolha na qual o mundo externo e as problemáticas vivenciadas por jovens são desconsideradas, sendo esse um fator preponderante para o abandono dos alunos oriundos de classes populares.

Ao cercear as diversas dimensões juvenis, a escola traz inúmeras tensões, contradições e ansiedades para a juventude contemporânea. É necessário pensar que, por mais que as instituições tentem manter as problemáticas sociais fora do espaço escolar, esses problemas adentram o ambiente educacional através dos sujeitos sociais que vivenciam por meio de outros agentes de transmissão cultural. Em uma análise mais profunda, Bourdieu (2003) aborda que para entender as instituições escolares é primordial perceber o jogo simbólico que permeia a juventude, pois a escola é uma instituição que confere títulos e direitos para exercer determinadas atividades profissionais, mas também contribui para reprodução de privilégios sociais.

Ao deixar de indagar, entender e refletir sobre os diversos modos de vida dos jovens que permeiam o espaço escolar, a instituição educacional promove a violência, por meio do uso “(...) do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social (...)” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Ainda de acordo com o autor, essa violência simbólica é exercida por meio da divisão, pois para ele “(...) a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) (...)” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Nesse sentido Bourdieu (1989) menciona que o erro no interacionismo entre indivíduos e grupos sociais distintos, pode proporcionar a minimização das relações de comunicação, contribuindo para o aprofundamento da violência simbólica.

Percebo a escola enquanto espaço de troca onde são estabelecidas relações entre diversos atores sociais que possuem vivências e atravessamentos distintos, como dito anteriormente de acordo com Dayrell (1996). Diante dessas interações sociais, nem sempre esses compartilhamentos são feitos de forma pacífica, surgindo por vezes tensões e conflitos entre sujeitos e grupos sociais. Para Bomfim (2016), essas trocas submetidas à violência simbólica exercida entre sujeitos sociais ou pela própria instituição educacional são permeadas por preconceito e discriminação, podendo se tornar parte do percurso educacional desses jovens. O acompanhando ao longo de sua trajetória escolar, havendo em determinados momentos um interrompimento do percurso escolar do jovem, em detrimento da violência simbólica sofrida por ele no ambiente escola por um ator, grupo social ou pela própria instituição educacional.

De acordo com Abramovay (2004), são diversos os tipos de violência que podem ser encontrados no meio escolar. Todavia, para essa investigação abordaremos a perspectiva da violência simbólica que, baseada em Bourdieu (1989), é exercida pelas instituições, por meio de propostas, práticas e ações pedagógicas que desconhecem os diferentes modos de vida dos jovens que ocupam o ambiente escolar, o que decorre em uma falta de sentido para os jovens, na falta de afetividade, na ausência na escola e na indiferença dos estudantes com os docentes. Nessa mesma perspectiva, Charlot (2005, p. 127) identifica que a violência simbólica institucional é percebida por meio da maneira como a instituição trata os atores sociais através dos “(...) modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.”.

Dialogando com a narrativa de Abramovay, Bourdieu e Charlot sobre a violência simbólica operacionalizada pelas instituições escolares, Dayrell expressa que

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece - que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Assim percebo que a escola não visibiliza as distintas vivências, saberes, culturas e espaços sociais que os atores possuem, desconsiderando as diversas juventudes vivenciadas pelos estudantes, homogeneizando os distintos modos de vida dos sujeitos sociais por meio de suas propostas, estratégias, ações pedagógicas, enxergando os jovens em fase escolar como seres idênticos que não são marcados por diversidades e pelos reflexos das distintas vivências, experiências e relações sociais em seus espaços socioculturais. Por não visibilizar esses estudantes e dialogar sobre os distintos modos de vida, recai sobre as vivências entre os sujeitos sociais no cotidiano escolar relações permeadas por atravessamentos marcados por tensões, conflitos, agressões, isolamentos sociais e minimização de modos de vida periféricos no ambiente institucional educacional.

Sendo assim, a desconsideração dos distintos modos de ser dos jovens em fase escolar é uma via de mão dupla no qual a violência simbólica é ocasionada pela instituição escolar por meio de seus aparatos de repressão contra os estudantes, e esses alunos, por sua vez, disseminam essa violência no convívio entre seus pares e os professores, fazendo a manutenção do ciclo vicioso. Sobre esse aspecto, Bomfim identifica que

Na escola, a violência cotidiana se caracteriza na falta de respeito pelo outro e fere códigos de manutenção das relações e ordem estabelecida. Tais ocorrências não são apenas a nível individual. O contexto escolar proporciona encontros e afetividades assim como os desencontros e conflitos que refletem nas manifestações de violência no ambiente escolar e apontam para uma crise nas relações sociais entre os diversos sujeitos inseridos nesse ambiente como alunos, professores, diretores e demais funcionários da escola (BOMFIM, 2016, p. 135).

Assim como Bourdieu (1989), Bomfim (2016) explora que o intercâmbio entre atores sociais diferentes pode propiciar ações de violência simbólica. Todavia, quando orientada, dialogada, mediada e pautada na “solidariedade e tolerância” (BOMFIM, 2016, p. 1357) traz benefícios para o espaço escolar e o cotidiano vivenciado pelos estudantes

Deve-se levar em consideração, também, que a violência simbólica praticada entre os estudantes, na minha perspectiva e baseando-me em Brandão (1985), traz indícios e são reflexos de uma sociedade pós-moderna que proporciona a ampliação de tendências educacionais que possuem a intenção de conceber sujeitos sociais competitivos, individualistas, voltados para a concorrência e pela procura pelo sucesso. Inserindo sobre os estudantes uma concepção de vida em que a chave da felicidade reside na busca pelo sucesso, é importante frisar que existem outras vias de educação que priorizam os projetos múltiplos de jovens e suas distintas vivências e atravessamentos socioculturais que ocupam os espaços escolares, proporcionando o compartilhamento entre os jovens sobre os variados modos de vida.

Em uma análise sobre as juventudes pós-modernas, Dos Santos (2023) revela que se manifestam sobre os jovens novos modos de ser em detrimento das diferentes e novas formas de interação e hibridização cultural, marcadas por dinamismos socioculturais que engendram atitudes, comportamentos, hábitos, gostos, formas de consumo e pertencimentos distintos entre os jovens. Ela ainda identifica, por meio de seu estudo, que há um certo distanciamento entre os valores construídos pelos jovens e pelos professores, gerando conflitos entre esses dois grupos sociais, o que decorre no abandono escolar e na falta de interesse na aprendizagem.

Essas novas conformações de interação entre os jovens e a hibridização cultural, para Barbosa (2021), são reflexos dos atravessamentos e transformações sociais ocasionadas pelos avanços tecnológicos e mídias digitais que significam novas e múltiplas formas de expressão juvenil. Schneider, identifica que esses atravessamentos e hibridizações culturais, deve-se à

popularização dos aparelhos móveis e o acesso aos vários ambientes de informação, momento esse definido por muitos autores como sendo o surgimento de cultura digital. Paralelo a essa realidade, surgiram formas de expressões juvenis entorno das tecnologias, sendo possível afirmar que, o crescimento das tecnologias teve como parte do seu sucesso a origem de uma etapa de vida social, nesse caso a juventude, que encontrou em seus desdobramentos o principal motivo de produção da vida social. Logo, na atualidade é inegável a ligação existente entre os jovens e os meios de informação e comunicação, bem como a retroalimentação que constantemente consegue dar outros significados à vida humana (SCHNEIDER, 2020, p. 43).

O autor ainda evidencia que as consequências do uso frequente de diferentes dispositivos tecnológicos como espaço de interação social trazem à tona a necessidade de atitude consciente dos jovens, levando a problemática da utilização dos dispositivos digitais como responsável pelo afastamento dos grupos de socialização, embora deva-se levar em consideração as novas tecnologias enquanto elementos de expressão das juventudes. Nesse sentido, Schneider (2020) pondera que o uso acentuado dos espaços digitais e a manutenção de relações virtuais pelos jovens na contemporaneidade podem ocasionar o surgimento de distúrbios “tais como dependência, ansiedade, isolamento social, pânico, alucinação, inabilidade, dentre outros” (SCHNEIDER, 2020, p. 53). Para que isso não aconteça, o autor explora a necessidade de uma reeducação e mediação entre o espaço virtual e físico e as relações sociais desenvolvidas nesses ambientes.

Dialogando com Schneider (2020), acredito que na juventude pós-moderna pode-se observar uma maior interação social e cultural com os ambientes digitais, levando a considerar esses espaços de socialização virtual como processo de transmissão e manutenção de relações sociais entre os jovens. Nesse prisma, pode-se considerar que esses ambientes são permeados por atravessamentos e construção de repertórios socioculturais entre os jovens.

Em suma, de acordo com o arcabouço teórico foi traçado o entendimento de que o vocábulo juventude é flexível, dependendo das múltiplas clivagens, dinâmicas sociais e vivências dos atores sociais, assumindo o pluralismo juventudes, pois os jovens que compõem essa categoria possuem modos de vida distintos, o que aprofunda as distinções culturais entre os sujeitos sociais que compõe o espaço escola.

Nesse sentido, dialogando com os autores, trouxe ponderações sobre a relação entre os jovens e a escola enquanto espaço de socialização, possuindo a função de refletir sobre as diversas interações e dinâmicas socioculturais e atravessamentos trazidos pelos atores sociais juvenis que vivenciam o cotidiano escolar, entendendo, contemplando, refletindo e possibilitando o diálogo sobre os seus modos de vida.

A ausência de percepção e compreensão desses distintos jovens e suas vivências e itinerários formativos culturais pode ocasionar em uma violência simbólica, praticada pela instituição educacional com os estudantes, o que decorre em relações conflituosas entre os jovens e suas convivências no cotidiano escolar. Sob as juventudes contemporâneas operam reflexos de novos modos de vida, em razão das interações e das socializações existentes nos espaços digitais, o que ocasiona em uma fluidez dos processos de hibridização cultural e social entre os jovens, essas novas formas de agir podem ser benéficas ou acarretar em distúrbios ocasionado pela redução das relações e diálogos físicos entre os sujeitos sociais juvenis e com

outras faixas etárias, todavia deve-se entender os ambientes virtuais enquanto espaços de socialização cultural entre os jovens.

3.2 CULTURAS POPULARES E EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA FLEXIBILIDADE TEÓRICA

Multifacetados são os conceitos atribuídos às culturas populares, havendo divergências e convergências com relação aos significados concebidos e discursos enunciados pelos teóricos e autores que dialogam, refletem e indagam sobre esse ramo de estudo. Dessa forma, delimitar um significado das culturas populares, por vezes, é ineficaz, pois, de antemão, é necessário pensar que não existe uma solução única e objetiva diante da conceituação dessa expressão.

O campo dos estudos culturais populares é permeado por múltiplas trajetórias conceituais e disputas teóricas entre esses vieses. Diante de tal fato, trago alguns recortes conceituais sobre essa esfera de pesquisa. Como subterfúgio dessa dicotomia que permeia o conceito das culturas populares, trarei o ângulo que servirá de base para a investigação que foi desenvolvida por meio desta pesquisa. Como premissa, exponho o delineamento feito por Cuche (1999) que declara em seu texto que existe uma hierarquia entre as culturas e isso se deve às relações sociais que são desiguais, pois dentro delas existem conflitos e tensões. Porém, de acordo com ele, deve-se escapar do reducionismo, supondo que os mais fracos só estão em posição cultural de oprimido e o mais forte de opressor. Cuche (1999) justifica a proposição dizendo que a cultura é produzida por pessoas e grupos que ocupam posições sociais desiguais diante do tecido social, político e econômico, sendo que essa segmentação cultural existe devido a esse pressuposto.

Sobre esse ponto de vista trazido por Cuche (1999) pode-se redirecionar a investigação aqui desenvolvida para uma perspectiva cultural que coaduna com as ideias marxistas e conceitos trazidos por Bourdieu (2007), pois compreendo que as diversas práticas socioculturais engendradas pelas camadas populares são concebidas como culturas populares. Esta perspectiva traz, como palco central, o conceito de povo como luta de classes em que dentro do sistema social são tratados, conforme diz Chauí (2017), como plebe explorada, dominada e excluída. Nesse prisma, Cuche (1999) evidencia a visão de Karl Marx e Max Weber em que as hierarquias culturais são encontradas em um determinado espaço social e a cultura das classes dominantes tende a ser predominante diante das outras. Ao revelar isso, o autor menciona que, para o Marxismo, existem diferentes culturas e elas estão em um jogo de disputas

de dominação e subordinação, sendo que a posição dessas culturas depende da força social do grupo.

Nesse sentido, os distintos grupos, dentro do jogo cultural, encontram-se em posições de força ou fraqueza, mas esse último não está desarmado diante do jogo. No entanto, Cuche (1999) complementa, dizendo que os grupos dominados não são desprovidos de recursos para produzir cultura, pois eles possuem a capacidade criativa de adaptação e ressignificação da produção. Na verdade, no campo da pesquisa cultural não existem verdades absolutas e, nesse sentido, o autor continua dizendo que, apesar da dicotomia existente entre as culturas, os grupos são iguais e o que eles produzem enquanto manifestação cultural são equivalentes.

Diante de tal argumento, partindo do arcabouço teórico composto por Canclini (2019) e Bourdieu (2007), proponho uma flexibilidade teórica referente a essa investigação. Para mim, os estudos empreendidos por Bourdieu (2007) retratam a distinção cultural dos atores sociais em um corte temporal e espacial distinto desta investigação. Sendo assim, faz-se necessário refletir e adequar os conceitos a realidade encontrada neste estudo de caso.

Para Bourdieu (2007) o que proporcionou essa segmentação desigual entre as classes sociais foi a economia dos bens culturais, enquanto mercadoria, onde a função é produzir segmentação de consumidores, obedecendo à lógica do mercado. Nesse sentido, determinados bens são apropriados e legitimados, sendo transformados em produtos culturais para serem consumidos por um público alvo, causando assim a distinção entre camadas sociais.

O mercado de consumo cultural opera na existência de uma hierarquia social na qual existe um produto para determinado público, inserido em determinada classe que possua estipulado capital cultural para fruir. Nesse sentido, diante do consumo cultural existem marcadores de privilégios (BOURDIEU, 2007). Trazendo essa premissa para o contexto brasileiro, a autora Chauí (2008) coaduna com esse pensamento de Bourdieu, dizendo que se faz necessário considerar que a divisão cultural tende a ser invisível e que existe uma divisão de bens culturais de acordo com seu valor de mercado. A estratificação age da seguinte forma: a elite consome produtos e serviços culturais mais caros e raros, fazendo com que essa camada social se diferencie das classes populares que não possuem acesso aos mesmos bens culturais. Portanto, Chauí menciona que “(...) em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, a indústria cultural sobredetermina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite (cult) e massa (incult)” (CHAUÍ, 2008, p. 59).

Nesse sentido, concordo com o fragmento textual de Chauí (2008). Por outro lado, acrescento que as camadas populares são homogeneizadas e tratadas apenas como consumidores de produtos e serviços culturais provenientes do capitalismo regional, nacional

e global, o que invisibiliza e desarticula as dimensões sociais, culturais e simbólicas das produções locais.

As análises empregadas por Bourdieu (2007) com relação à segmentação social possuem um impacto importante nas teorias que operam no entendimento do acesso, fruição e produção dos bens culturais através de um viés econômico para as diversas classes sociais na França. Em contrapartida, precisamos refletir sobre o uso das teorias enunciadas por Bourdieu (2007) no contexto brasileiro, pois elas foram produzidas em configurações sociais distintas do Brasil. Canclini reflete dizendo que Bourdieu faz parte do ramo de teóricos que trata os estudos sobre a ótica da reprodução social, no qual as culturas populares são entendidas como “(...) resultado da apropriação desigual dos bens econômicos e simbólicos por parte dos setores subalternos” (CANCLINI, 2019, p. 273).

Dialogando com essa perspectiva, Cuche (1999) expressa que a cultura dominada nesse campo de disputas não pode ser vista apenas como frágil e totalmente dependente do dominante, pois ela resiste à imposição. Todavia, é necessário pensar também que existe uma reciprocidade entre essas culturas, mas que se deve levar em consideração que o grau de recepção do dominador para o subordinado é menor.

O viés teórico trazido por Bourdieu (2007), desloca o conceito das culturas populares para uma posição de reprodução social das culturas dominantes, no qual, segundo Canclini,

Bourdieu, nega a existência da cultura popular entendida como diferença e divergência: a cultura seria um capital pertencente a toda a sociedade e que todos interiorizam através do habitus. A apropriação desigual desse capital só produz lutas devido à diferença entre as classes (CANCLINI, 2019, p.274).

Em suma, de acordo com Canclini (2019), Bourdieu acredita que as culturas populares são variantes da cultura dominante, sendo que essa cultura é absorvida, acomodada e adaptada pelas classes populares. Essas gradações emergem da falta de acesso ao capital econômico e cultural das camadas populares, pois esses bens culturais são transformados em mercadoria que são regulados pelo mercado, sendo que para ter acesso a determinados bens é necessário ter recursos financeiros. Para Canclini (2019), o modelo reprodutivo de sociedade esboçado por Bourdieu não contempla as nações multiétnicas e pluriculturais. Segundo o mesmo autor, a unidade cultural e as elites não são capazes de eliminar as diferenças, submetendo as classes populares aos seus gostos e predileções. Em compensação, o autor reflete que as análises empreendidas por Bourdieu são importantes para entender que, “(...) comportamentos das classes populares não são muitas vezes de resistência e de impugnação, mas adaptativos a um sistema que os inclui (...)” (CANCLINI, 2019, p. 274).

Nesse sentido concordo com Canclini (2019) com relação à Bourdieu, pois compreendo que o segundo executa suas análises teóricas, como foi dito outrora, imbuído de um espaço-tempo distinto das nações multiétnicas latino-americanas, como é o caso do Brasil. Desta forma, devo elucidar que não tomei as teorias empreendidas por Bourdieu como verdade absoluta para o contexto em que essa pesquisa se desenvolveu, pois diante do contexto socioespacial do CEGDTQ opera uma multietnicidade no qual engendram diversas formas de vidas, espaços sociais e, consequentemente, culturas populares.

Sendo assim, tento flexibilizar as ideias expostas por Bourdieu (2007), pois diante dos estudos culturais não existem verdades absolutas e definições fechadas. Essa flexibilização teórica realiza-se principalmente devido ao conceito das culturas populares e, na visão de Canclini (2019), essas culturas não são passivas à recepção e nem sempre os mecanismos de reprodução são moderados pelas classes dominantes. Nesse sentido, os grupos subalternos encontram subterfúgios para práticas independentes, nas quais existem hábitos de consumo e gastos, com uma lógica do acúmulo de capital distinto dos dominantes.

Dialogando com essa flexibilidade, Cuche (1999) expressa que a cultura dominada nesse campo de disputas não pode ser vista como frágil e totalmente dependente do dominante, pois ela resiste à imposição. Todavia, é necessário pensar também que existe uma reciprocidade entre essas culturas, mas que se deve levar em consideração que o grau de recepção do dominador para o subordinado é menor. Para Bourdieu (1989), a dominação cultural se dá por meio de instrumentos simbólicos. Cuche (1999) concorda, embora expresse que a dominação nem sempre é efetiva. Dessa forma, para garantir a eficácia, o trabalho vira um instrumento de inculcação dos dominadores com efeitos distintos da expectativa de quem sofre a ação, pois receber essa ação não significa aceitar.

Nesse aspecto, a dominação simbólica para Bourdieu (1989) configura-se por meio de mecanismos e aparatos de poder da arte, da linguagem e da religião, com a intenção de reproduzir e inculcar a dominação por meio das instituições as quais os sujeitos sociais ocupam. Nesse contexto, conforme Bourdieu (1989), existe uma cultura legitimada que, por vezes, é veiculada e propagada por instituições educacionais que privilegiam indivíduos provenientes das classes dominantes que possuem acesso aos bens culturais mediados por instituições como museus, concertos, exposições e outras. Desse modo, para este autor, os indivíduos de origem social privilegiada possuem acesso aos bens culturais legitimados pelas elites, o que, consequentemente, aumenta o tempo de permanência deles na escola, pois as instituições educacionais privilegiam a cultura da elite e dispensam as diferentes práticas culturais, oriundas das camadas sociais dominadas e seus códigos estéticos populares.

Assim, o mercado de consumo de bens culturais é segmentado, pois distingue os produtores e os fruidores através de suas práticas culturais e gostos. Ademais, Bourdieu (2007) diz que os mecanismos de distinção, além de invisíveis, privilegiam os indivíduos que tiveram contato e acesso com ao capital cultural legitimado através de suas famílias, pois eles possuem mais possibilidades de permanência no campo escolar que dissemina esse tipo de cultura e, como resultado, a cultura aceita pela elite. Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) expõe que para entender uma produção cultural é necessário que o indivíduo tenha conhecimento dos códigos e linguagens para decifrá-la, decodificá-la e interpretá-la. Para o autor, “(...) o espectador desprovido do código específico sente-se submerso, “afogado”, diante do que lhe parece ser um caos de sons e de ritmos, de cores e linhas, sem tom nem som” (BOURDIEU, 2007, p.10).

Amarrado à ideia exposta por Bourdieu (2007) e pautado na concepção de Dayrell (1996), entendo e concordo que as instituições escolares, no que tange ao campo cultural, tornam homogêneas suas propostas educativas, estratégias e ações pedagógicas, desconsiderando os sujeitos sociais, as diversas interfaces socioculturais desses atores que ocupam o espaço educacional e os processos formativos e atravessamentos culturais dos estudantes, o que leva a uma escola que “(...) homogeneiza conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade” (DAYRELL, 1996, p. 140) de experiências vividas como “ (...) matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura” (DAYRELL, 1996, p. 140). Coadunando com essa perspectiva, Macedo (2021) coloca em evidência, os diversos itinerários de modos de vida e os saberes constituídos neles como potências formativas, sendo que esses percursos formativos e o contexto sociocultural dos estudantes são um fenômeno cultural que pode favorecer dinâmicas educacionais de pertencimento.

Ainda nessa perspectiva dos modos de vidas e das experiências vividas pelos sujeitos sociais em suas interfaces socioculturais, Bourdieu (2007) continua expondo que a família possui um papel importante na imersão dos indivíduos na cultura legitimada pela escola, visto que, para esse autor, o olhar ingênuo sobre os produtos culturais propagados pelas instituições educacionais é uma invenção, pois a produção não é independente dos códigos e normas da cultura de quem a produz e até mesmo para fruir uma obra de arte faz-se necessário ter conhecimento. As questões enunciadas por esse autor sobre a distinção de classes com relação a produção, fruição e legitimação da arte podem também ser vistas em outros setores mais comuns da sociedade, como vestuário ou decoração da casa.

Bourdieu (2007) expõe que existem diferentes classes e frações de classe social e que o gosto e os produtos culturais classificam as pessoas em grupos. Essas questões expostas por ele operam no consumo cultural, alimentar e outros. Para o autor, a distinção de consumo pode ser

vista na antítese e no distanciamento entre gosto e necessidade, o qual pode ser observado através do consumo alimentar. Para as camadas populares, existe a necessidade de consumir alimentos nutritivos e mais econômicos, enquanto que nas camadas da elite o consumo possui relação com a apresentação, o servir e comer. Nesse sentido, pode-se perceber que as diferentes classes sociais fruem produtos culturais distintos e possuem múltiplos atravessamentos que compõe as interfaces das experiências vividas pelos atores sociais no qual é “(...) entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social” (DAYRELL, 1996, p. 140-141).

Na visão de Bourdieu (2007), a distribuição dos sujeitos sociais em classes e os seus distintos modos de vida operam sobre o acesso ao capital cultural, pois os atores sociais que são oriundos das camadas populares não possuem acesso aos bens culturais produzidos pela elite, o que dificulta a permanência dos indivíduos oriundos das classes populares nas instituições educacionais, pois as escolas privilegiam a transmissão da cultura veiculada pela elite. Para Charlot (2001, p.16), as distintas vivências dos sujeitos sociais atuam sobre “(...) a relação dos alunos com o(s) saber(es) e com a escola”. Essas diferentes relações dos estudantes com a escola são efeitos da ideologia dominante, a qual se configura por meio das forças simbólicas, legitimando a cultura da elite no espaço escolar através do trabalho pedagógico e ação pedagógica exercida pelos sistemas de ensino (BOURDIEU, 2020)

O conceito de modos de vida e o conjunto de experiências culturais vivenciadas nele pode ser entendido na teoria de Bourdieu (2007) como *habitus*, pois, como pode-se ver, as diferenças entre os indivíduos residem nas clivagens sociais, sendo que essas diferenças podem ser observadas através de diversas perspectivas ideológicas, econômicas, religiosas, culturais, étnicas, entre outras. Para entender melhor essas separações e diferenciações recorrentes na sociedade, Bourdieu (1989) recorre ao conceito de *habitus*, criado com o intuito de compreender duas esferas de sua teoria: o campo e os espaços sociais, que abordarei com mais profundidade no próximo tópico deste capítulo.

Em suma, o significado de *habitus* recai sobre a condição de que existem distintas condições de vida e, por conseguinte, de práticas que são engendradas devido a essas diferentes estruturas. Sendo assim, os agentes sociais inseridos em uma determinada condição de existência trazem traços inerentes àquele grupo havendo identificação. Bourdieu (2007) esclarece que essa segmentação estrutural se consubstancia como estilo de vida. Além do mais, acrescenta que o estilo de vida é resultante das diversas estruturas do *habitus* e que esses estilos possuem relações mútuas, sendo eles ocasionados pela distribuição distinta do capital que se

manifesta em costumes e condutas diferentes, no consumo de bens simbólico casas, móveis, livros, esportes, jogos, distrações culturais, entre outros.

Em meu entendimento e baseado em Bourdieu (2007), a construção do *habitus* ocorre inicialmente no âmbito familiar, progredindo para outros espaços que o indivíduo convive como os bairros, as comunidades, as instituições escolares, os trabalhos e outros locais. Assim como Petarly (2023), acredito que o *habitus* se configura nas distintas realidades dos atores sociais, materializado nos múltiplos espaços em que esses indivíduos ocupam e sendo balizado pela identificação e pertencimento dos sujeitos sociais com uma dada localidade em que residem e os símbolos culturais produzidos nesse meio. Pautado no conceito de Bourdieu (2007), o autor conclui que o *habitus* é “resultado de um conjunto de condições que antecipa práticas, reproduz estruturas e é coletivamente orquestrado” (PETARLY, 2023, p. 23). Sendo assim, acredito que os bairros, assentamentos, povoados, comunidades e municípios nos quais os indivíduos convivem são espaços construtores de *habitus*. Já no entendimento de Guizo (2023) do qual coaduno, esse termo possui relações com a trajetória do sujeito, tem como ponto de partida a família e é posteriormente ampliado para outras experiências em espaços de socialização como a escola.

Dialogando com Bourdieu (2007) e estruturado na concepção de Brandão (1985) e Macedo (2021), pode-se compreender que a inclusão dos diversos *habitus* e itinerários formativos experienciado pelos sujeitos sociais em seus espaços de socialização, no interior da escola, podem potencializar a aprendizagem e a emancipação dos estudantes em seus processos educativos. De forma a politizar e dar autonomia os atores sociais pertencentes às classes populares por meio do pensamento crítico e reflexivo que possibilite transformações sociais e culturais dos indivíduos pertencentes as essas camadas.

Para Brandão (1985), o resultado desta inclusão seria dar condição ao subalterno para que suas culturas se tornassem autônomas com aspectos de organização de movimentos populares de resistência, de luta e de libertação. Acrescento, baseado em Macedo (2021), que a visibilização dessas diversas vivências no espaço institucional da escola abre possibilidades para experiências aprendentes que, na minha perspectiva, podem possibilitar a troca de saberes produzidos nos espaços vivenciados pelos estudantes. Sobre essa perspectiva de intercâmbio de saberes, Charlot expõe que “(...) o conhecimento e reconhecimento de outras culturas pelos jovens – além daquela da qual eles fazem parte – também é importante” (CHARLOT, 2005, p. 135).

Diante de tal diversidade encontrada nos ambientes institucionais educacionais e devido aos múltiplos *habitus* e itinerários nos quais os estudantes estão inscritos, deve-se pensar em

uma educação que contemple os diversos modos de vida e seus atravessamentos, principalmente no que tange às diversas vivências das culturas populares, pois sabe-se que as instituições escolares tendem a priorizar a cultura da elite em suas propostas, práticas e ações pedagógicas.

Nesse sentido, propus, diante desta investigação, um conceito de culturas populares flexível, pois acredito que mesmo Bourdieu (2007) possuindo análises fecundas para esta investigação no que tange a visão dele sobre reprodução social, compreendo que os sujeitos sociais pertencentes as classes sociais populares nem sempre são indiferentes no que tange a recepção dos mecanismos de reprodução da cultura da elite, pois esses atores sociais por meio de suas práticas culturais existem, resistem, incorporam e hibridizam. Todavia, entendo que esses vieses sobre as culturas populares trazem investigações que demonstram o quanto essa área de estudo é permeada por discussões por vezes difusas. Contudo, como tomada de decisão sobre as culturas populares busco uma flexibilidade adequada as diversas clivagens socioculturais que se refletem nos jovens em idade escolar, sujeitos sociais pertencentes a essa investigação, pois acredito que, trazer a maleabilidade para a definição de culturas populares, gira em torno da ampliação do conceito, com o intuito de dar conta dos diversos modos de vidas fluidos, dinâmicos, com normas e valores organizados através das práticas sociais e dos processos culturais vivenciados.

Por outro lado, devo dizer que os estudos efetuados por Bourdieu são vastos e, por vezes, interdisciplinares, abordando áreas como cultura, economia, educação, política, entre outras; trazendo diversos conceitos que não conseguiria dar conta devido à densidade de seu trabalho. Nesse sentido, como a investigação aqui apresentada parte de um estudo de caso que articula juventude, cultura, educação e outros aspectos que interagem com esses campos, a teoria de Bourdieu torna-se essencial para esta pesquisa. Diante disso, trouxe sobre os estudos aqui empreendidos conceitos que foram frutíferos para a minha abordagem como hábitos e espaço social, investindo em convergências desses termos com a investigação, com foco nas culturas populares e sua flexibilidade.

3.3 MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CAMPUS COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DISTINTOS ESPAÇOS SOCIAIS

Fundamentado na teoria de Bourdieu (1989), compreendi um rompimento com o marxismo e, conseqüentemente, com o economicismo erguido pelos cientistas sociais que trazem em seu bojo a divisão de classes, minimizando as diversas interfaces sociais que é

multidimensional ao campo econômico. Para o autor, os estudos marxistas direcionados para o campo econômico reduzem as múltiplas interfaces sociais e os jogos simbólicos existentes neles e, conseqüentemente, a representação dos espaços, ou seja, o autor concebe reflexões que trazem rupturas com a teoria marxista.

Tendo em vista a tomada de posição feita por Bourdieu (2007), nota-se que ele aborda o campo econômico e as relações dessa esfera com os setores culturais, políticos, educacionais, entre outros. Dessa forma, o conceito de capital atrelado ao campo econômico é ampliado para outras esferas e, sobre isso, Burawoy diz que “(...) Bourdieu examina as conexões entre os campos através dos efeitos sedimentados nos *habitus* dos indivíduos: as ‘percepções e apreciações’ inscritas em seus corpos e almas” (BURAWOY, 2010, p. 34). Diante disso, pode-se entender que os distintos acessos ao capital econômico se articulam com outros setores, dos quais engendram diferentes segmentações de *habitus* nos quais os atores sociais estão circunscritos.

As diversas camadas sociais desveladas por Bourdieu (2007) pautam novos caminhos de categoria de análise social que articulam diversos campos e subcampos, incorporados por meio do *habitus* que possui relação com a localidade que o ator social ocupa e na qual constrói pertencimento, identidade, símbolos culturais e reproduções estruturais que caracterizam a existência de distintos modos de vida. Para Petarly (2023), embora sejam diferentes os modos de vida atrelados aos espaços, deve-se levar em consideração que há intersecções entre os sujeitos sociais, em detrimento das políticas culturais executadas pelo estado.

Dialogando com a relação existente entre o *habitus* e os espaços de socialização esboçada anteriormente, Bourdieu (1989) compreende que o universo social possui múltiplas dimensões dos campos, existindo uma conjuntura de propriedades que conferem força e poder. Nesse sentido, os indivíduos ficam distribuídos em posições definidas no espaço, não podendo ocupar posições opostas a ele. Mesmo que seja plausível, essa distribuição recebe o nome de campo de força que é o “(...) conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes” (BOURDIEU, 1989, p. 134). Em suma, cogito que o campo de força dos espaços sociais exposto por Bourdieu (1989) é um fator presente no ambiente educacional do CEGDTQ e nos atores sociais inerentes a esse ambiente, tendo em vista que os alunos que acessam a cultura local vivenciam e desenvolvem o sentimento de pertencimento. Todavia, diante do ambiente escolar múltiplo como o dessa instituição escolar, esses atores sociais podem ocultar essa força em detrimento de uma aceitação social de outros indivíduos.

Acrescento as particularidades delineadas que o surgimento do conceito do espaço social, Bourdieu (1989) diz que deve-se considerar o capital e a sua atuação nos diferentes campos, pois ele confere diferentes espécies de poder por ser propriedade material. Em contrapartida, o capital cultural também pode conferir poder sobre um campo de produção de bens e, consequentemente, sobre os rendimentos e ganhos. Os tipos de capital ordenam o jogo e os poderes, sendo esses últimos o fator que define os ganhos em um determinado campo ou subcampo, que equivale a uma espécie de capital. Bourdieu exemplifica dizendo que o posicionamento de um indivíduo em um espaço social depende do volume do capital cultural e os ganhos que esse ator social traz dentro do jogo. Assim, continua o autor:

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico- nas suas diferentes espécies-, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. (BOURDIEU, 1989, p. 134-135).

O autor evidencia que os diversos tipos de campos e, sobretudo, o cultural possuem suas especificidades e categorizações hierárquicas, mas que os ganhos perpassam pelo campo econômico que se sobrepõe estruturalmente diante dos outros (BOURDIEU, 1989). No âmbito social, conforme o autor Bourdieu (1989), as distinções e as disposições do espaço social são determinadas por questões de acúmulo de ganhos de capital. Entretanto, ele possui ramificações para além das questões econômicas, como questões étnicas e religiosas.

Ao observar os diversos perfis dos estudantes com foco na renda familiar, pode-se verificar, por meio do PPP (CEGDT, 2022a), a situação dos ganhos familiares dos alunos no ano de 2021. Através do documento, noto que existe uma variação considerável de renda familiar no qual pode ser encontrado perfis distintos de ganhos familiares como: pais desempregados, renda informal, um ou dois salários mínimos e 3 a 5 salários mínimos. Dessa forma, observo que existem distinções de espaços sociais e culturais que os corpos juvenis inseridos na instituição vivenciam, pois, levando em consideração a fala de Bourdieu (1989), o volume de ganho familiar influencia nas distinções de espaços social e na cultura do indivíduo.

A disposição dos sujeitos no espaço social é considerada por Bourdieu (1989) como fator preponderante para a distinção entre os atores sociais, pois a distribuição dos agentes no espaço social depende do volume de capital adquirido no campo econômico, cultural, social, político e em seus subcampos. Diante disso, segundo o autor, os estudos que retratam estruturas sociais devem considerar essas sedimentações. Entender essas múltiplas facetas do espaço social fez com que Bourdieu (1989) refletisse sobre os diversos segmentos sociais, recorrendo

inicialmente ao termo *classes* e seu significado, descrevendo-o como agrupamento de indivíduos com atitudes, interesses e tomadas de decisões semelhantes. Em contrapartida, ele traz um posicionamento distinto sobre o termo *classe*, no qual é pontuado que reduzir a apenas seu aspecto nominal não contempla os diversos recortes do espaço social e de relações, para Bourdieu (1989) o espaço pode ser associado ao geográfico.

Para tanto, o autor acima mencionado expõe que mudar de espaço social demanda um esforço dos indivíduos, o que é pago com trabalho, tempo e são marcadas por rótulos durante essa mobilização de ambiente. A mudança configura-se em um afastamento de outro espaço, pois um agrupamento de agentes torna-se homogêneo devido à proximidade no espaço social, constituindo, assim, a classe. Contudo, deve-se levar em consideração que classes distintas podem se mobilizar em torno de uma causa semelhante, pois, para Bourdieu,

Falar de um espaço social é dizer que se não pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais. Mas isso não exclui nunca completamente que se possam organizar os agentes segundo outros princípios de divisão - étnicas, nacionais, etc. (BOURDIEU, 1989, p. 137).

Desta forma, pode-se entender que o espaço social é múltiplo e permeado por distintos grupos movidos por interesses e fatores econômicos, sociais, étnicos religiosos, ideológicos, entre outros. Em vista disso, considero que esse espaço é organizado através de arranjos e rearranjos, dependendo das condições citadas anteriormente, da época e do espaço geográfico no qual a sociedade alvo de estudo está situada.

Nessa perspectiva, para Bourdieu (2007, p.17), o espaço é um campo de evidência das classes dominantes e de seus gostos, que é produto da condição social. Por sua vez, a condição de ter bom gosto está associada à palavra culto e, conseqüentemente, ao capital escolar. Para o autor Bourdieu (2007), as competências necessárias para fruir a cultura culta são apreendidas através dos bens consumidos. O consumo desses bens culturais depende da categoria em que o agente social se encontra e dos espaços em que ele se movimenta e que perpassa os mais variados bens, como vestuário e mobiliário, sendo que, diante desses produtos, existem o domínio da cultura e sua legitimação no mercado cultural, escolar e extraescolar. Assim, a oferta desses bens culturais possui relações com a origem social e o capital escolar.

As competências avaliadas nas instituições escolares partem da cultura legitimada, já que para Bourdieu (2007) essas instituições possuem técnicas avaliativas para aferir o desenvolvimento de aptidões, reconhecendo, conferindo, garantindo e certificando aos indivíduos o desenvolvimento das capacidades ligadas à cultura dominante. Dessa maneira, o

autor correlaciona o capital escolar ao capital cultural. Ainda segundo o autor, o sistema escolar passa anos inculcando nos atores sociais o desenvolvimento do capital cultural legitimado pelas classes dominantes por meio da ação pedagógica que exerce poder e violência simbólica sobre os estudantes. Porém, ele frisa que a cultura herdada da família é distinta daquela transmitida pelas instituições educacionais, principalmente quando se trata das classes dominadas (BOURDIEU, 2020).

Nesse sentido, ajuízo que as instituições educacionais exercem o papel de introjetar a ideia e a concepção de uma cultura padronizada e homogeneizada que é modelada pela elite, levando o estudante a minimizar sua vivência e saber artístico construído em seus locais de cultura. Como disse anteriormente, descortinar esse pensamento de uma cultura e arte uníssona e regida pelas regras da elite cultural, global ou nacional é trazer à tona os mecanismos da cultura dominante. Pensando na instituição escolar foco desse estudo, noto que os alunos possuem uma concepção de que a arte se manifesta em espaços que a legitimam como museus, galerias, teatros, entre outros. Em outra perspectiva, entendo que as práticas artísticas estão inseridas em espaços sociais diversos como feiras, mercados, ruas, calçadas, bares, associações, igrejas, terreiros, entre outros, locais esses que não são propriamente artísticos, mas nos quais a arte se manifesta.

Nesse contexto, Bourdieu (2007) frisa que a legitimação da cultura dominante aprofunda o jogo da divisão, no qual o gosto pela cultura validada gera um grau maior de capital escolar. Os indivíduos oriundos das classes dominantes possuem um volume maior de capital cultural e escolar. Na contramão da cultura legitimada, tem-se as práticas culturais das camadas dominadas, Bourdieu delinea que “(...) o gosto "popular" encontra sua mais elevada frequência nas classes populares e varia em razão inversa ao capital escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 21). Sobre essa divergência entre o gosto legitimado e o popular, posso associar, respectivamente, a distinção da cultura transmitida pela escola e classes dominantes e aquela herdada pelas famílias das classes populares. Para esta investigação, concordo com os autores que uma parcela do volume do capital cultural pode ser construído nas instituições escolares por meio da interação entre os alunos no ambiente da sala de aula e extraclasse, através da convivência e do compartilhamento de vivências artísticas dos espaços sociais dos alunos (BOURDIEU, 2007; CHARLOT, 2001; MACEDO, 2021).

Devo complementar, conforme Bourdieu (2007), que o volume de capital cultural é a soma da transmissão oriunda da família mais o certificado pela escola. Destarte, na minha visão, a eficácia do inculcamento e da imposição exercida pela escola depende da cultura herdada pela família no sentido de que às instituições escolares privilegiam os saberes das classes dominantes

e, essa cultura herdada tende a aplicar-se para além dos limites da escola. Para Dayrell, ao privilegiar a cultura da elite no espaço institucional das escolas “(...) O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade” (DAYRELL, 1996, p. 140).

Na minha concepção, o volume de capital cultural que um indivíduo possui é construído através do acúmulo proporcionado pelo acesso a distintas práticas culturais. Para isso, é necessário que esse ator social esteja predisposto a refletir e dialogar sobre o seu espaço e imergir no do outro. Dessa forma, acredito que a convivência e o compartilhamento das culturas locais no ambiente escolar podem propiciar um acréscimo no volume de capital dos estudantes, sendo que o espaço da sala de aula e extraclasse é capaz de potencializar a construção desse repertório sobre si e sobre o outro, já que os jovens são mais propícios a dialogarem com seus pares. Todavia, na minha percepção, esses jovens, ao invés de compartilharem suas vivências artísticas locais, preferem dialogar sobre produtos culturais globalizados (BOURDIEU, 2007; CHARLOT, 2001; MACEDO, 2021; DAYRELL, 1996).

Com relação ao que foi mencionado anteriormente e pautando-me em Bourdieu (2007), concluo que existe uma certa exclusão da cultura produzida pelas camadas populares em espaços institucionalizados, devido à sua relação com as práticas cotidianas da vida, nas quais os produtores e produtos das culturas populares, em sua grande parte, são invisibilizados. Coadunando com essa percepção, a autora Chauí delineia que

(...) essas mesmas pessoas, que não são pintoras nem escultoras nem dançarinas, também são produtoras de cultura, no sentido antropológico da palavra: são, por exemplo, sujeitos, agentes, autores da sua própria memória. Por que não oferecer condições para que possam criar formas de registro e preservação da sua memória, da qual são os sujeitos? Por que não oferecer condições teóricas e técnicas para que, conhecendo as várias modalidades de suportes da memória (documentos, escritos, fotografias, filmes, objetos, etc.), possam preservar sua própria criação como memória social? Não se trata, portanto, de excluir as pessoas da produção cultural e sim de, alargando o conceito de cultura para além do campo restrito das belas-artes, garantir a elas que, naquilo em que são sujeitos da sua obra, tenham o direito de produzi-la da melhor forma possível (CHAUÍ, 2008, p. 66).

Sobre isso, Bourdieu (2007) expõe que as distinções culturais e inerentes às classes sociais, juntamente com os instrumentos de legitimação que representam os interesses das camadas sociais dominantes atuam na exclusão de saberes e vivências culturais construídas pelas categorias populares. Esse olhar estruturado lançado pelo autor nos leva a crer que as classes hegemônicas e os sistemas e instituições de reprodução das culturas legitimadas regulam

o que deve ser transmitido culturalmente para os indivíduos oriundos das classes populares. Dessa forma, compreendo que esses sistemas são mecanismos que invisibilizam as culturas populares em espaços sociais institucionalizados.

Além disso, através do contato com Bourdieu (2007) concebo reflexões sobre os espaços sociais institucionalizados ou não. Nesse sentido, indivíduos oriundos de vivências e saberes construídos e transmitidos nas camadas sociais populares, em espaços sociais distintos do seu, camuflam as culturas que tiveram grande parcela de contribuição na sua formação sociocultural. Nesse sentido, esta pesquisa possui a intenção de entender os mecanismos de silenciamento utilizados pelos indivíduos em determinados espaços sociais, mas, de antemão, pode-se cogitar que um dos possíveis mecanismos de inviabilização resida nas tensões culturais vivenciadas em espaços sociais nos quais os diversos atores sociais possuem diversidades e multiplicidades.

Consequentemente, para Bourdieu (2007) a inculcação de habilidades culturais acontece através da escola e da organização categorizada e hierárquica do funcionamento dela e, além disso, do contato repetitivo com obras e personalidades culturais. O controle simbólico é mantido por meio da estética erudita, do academicismo e da pedagogia racional que corporifica uma doutrinação. Para o autor Bourdieu (2007), este controle impõe normas e fórmulas explícitas, nas quais a aprendizagem dessas normas é reforçada através da transmissão cultural tradicional que reparte em conhecimento negativo e positivo. Esse mecanismo exposto pelo autor ecoa em um ensino racional, trazendo sobre a fruição cultural conceitos e regras que descolam da concepção espontânea do gosto. Consequentemente, essas estratégias ideológicas segmentam as classes sociais e as lutas cotidianas, indo em uma posição oposta da concepção do gosto natural.

Os aparatos discutidos acima, que foram revelados por Bourdieu (2007) em seus estudos, demonstram que, mesmo sendo de gerações distintas, pais e filhos sofrem influências de mecanismos sociais que são atemporais. Esses mecanismos, conforme o autor, acentuam as diferenças e os lados opostos do jogo social, no qual o dominante possui uma estreita relação com os mecanismos que são invisíveis para as camadas populares e, ao mesmo tempo, transforma os atores sociais em apáticos para com a situação de dominado. Como foi dito outrora, em minha perspectiva e pautado nas ideias de Bourdieu (2007), as culturas e saberes vivenciados pelas classes populares são invisibilizadas em espaços institucionais educacionais e esses espaços servem como aparatos utilizados pelas camadas dominantes como instrumento de distinções sociais e culturais.

3.4 A SUBMERSÃO DOS DISTINTOS PEDAÇOS

Para Chauí (2017), os habitantes periféricos concebem espaços sociais, criando o “pedaço”, conceito esse enunciado por Magnani (1998) em sua pesquisa sobre cultura popular e lazer na cidade, na qual esses “pedaços” são repletos de relações sociais e designam locais que são entremeio entre o privado e o público. Para Magnani (1998), o “pedaço” é parte constituinte da ordem espacial, em que está inserida nas redes de relações. Dessa forma, pode-se considerar que este compõe vínculo com o conceito de espaço social. Apesar de constituir contornos nítidos, o “pedaço” não possui definições territoriais, sendo considerado pelo autor como possuidor de bordas fluidas. Para ele,

(...) o termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1998, p. 138).

Ainda de acordo com esse autor, o “pedaço” possui delimitações, como “(...) a padaria, alguns bares e casas de comércio, o ponto do “búzio”, o terreiro e o templo, o campo de futebol e algum salão de bailes. Os bares, por exemplo, são antes de mais nada lugares de encontro nos fins de semana” (MAGNANI, 1998, p.137). Conforme Chauí, diante da criação desses espaços, engendram-se “(...) os símbolos, as normas, os valores, as experiências, as vivências que permitem reconhecer as pessoas, estabelecer laços de convivência e de solidariedade, recriar uma identidade que não depende daquela produzida pela sociedade mais ampla” (CHAUÍ, 2017, p. 157). São nesses espaços que acontecem a distração e o momento de lazer coletivo dos atores sociais periféricos e onde há a convivência e dinâmica social como, “(...) festas de aniversário, de casamento, de batizado, torneios de futebol, festivais de música, bailes” (CHAUÍ, 2017, p.57).

Em acordo com a visão de Chauí (2017, p.57), acrescento como “pedaços” as feiras livres, associações de moradores, mercados municipais inseridos em bairros, centros de criatividade e praças. Locais esses onde a criatividade popular inventa e ressignifica determinadas práticas culturais que evocam produtores artísticos locais. Pode-se considerar que nesses espaços sociais ou “pedaços” existe a produção, fruição e criação de práticas artísticas culturais populares, configuradas inicialmente em forma de lazer para os atores sociais das cidades e especificamente das ruas periféricas que têm como palco a rua e seus diversos entremeios.

Além disso, os diversos espaços sociais que, por vezes, são considerados incompatíveis coabitam o mesmo território geográfico, “(...) o “terreiro” de umbanda, o templo pentecostal, a capela católica, a sede da associação dos amigos do bairro” (CHAUI, 2017, p. 57). Magnani (1998) faz uma reflexão sobre a importância dos “pedaços”, mencionando que nas pequenas cidades do interior todas as atividades humanas como trabalho, lazer e devoção são realizadas nas imediações da comunidade, reduzindo assim os espaços sociais destes atores sociais.

Já em cidades grandes, nas quais há demandas diversas fazendo com que haja uma dispersão das atividades humanas e um fluxo de interação entre esses diversos espaços sociais, Magnani diz o seguinte:

A alta rotatividade do mercado de trabalho, por exemplo, que empurra os indivíduos de uma empresa a outra, **dificulta a criação de laços mais permanentes**. O mesmo ocorre com outras instituições e serviços urbanos, **como a escola**, determinados equipamentos de lazer, organismos públicos, etc. Desta forma, é principalmente o lugar de moradia que concentra as pessoas, permitindo o estabelecimento de relações mais personalizadas e duradouras que constituem a base da particular identidade produzida no pedaço (MAGNANI, 1998, p. 138, grifos meus).

Esse pressuposto colocado por Magnani (1998) pode ser observado na potência do Rapper Emicida (2020) em sua composição intitulada *Cananéia, Iguapé e Ilha Grande*, na qual ele explicita que “(...) Metrôpoles sufocam, são necrópoles que não se tocam/ Então se chocam com o sonho de alguém/ São assassinas de domingo a pausar tudo que é lindo/ Todos que sentem isso são meus amigos, também” (EMICIDA, 2020).

A letra do *rap* citado acima coloca em xeque o processo acelerado da vida inerente às grandes cidades como consequência da fluidez das dinâmicas e do contato com os diversos espaços de socialização e a efemeridade contida neles, o que transfere aos “pedaços” um sentido de pertencimento que constitui bases para formação da identidade dos atores sociais residentes em cidades grandes. Para Magnani (1998), a trama do cotidiano acontece nesses “pedaços”, pois eles são regidos por conexões socioculturais nas quais esses espaços são mediadores e conduzem uma vida em que as pessoas são asseguradas pelas suas relações e, por conseguinte, na fruição das práticas culturais diversas, tornando esses vínculos preservados.

Em contraposição a essa vida conduzida nos “pedaços”, o autor afirma que os centros urbanos configuram também uma vida acelerada e que nestes locais existe uma inconstância vivenciada pela população diante das relações sociais no que tange o mercado de trabalho e suas circunstâncias de insegurança. Devido a isso, existe um alto grau de rotatividade em espaços sociais como o trabalho e escola, indo à contraposição da vida associativa dos

“pedaços”. Nessa perspectiva, Magnani (1998) identifica que diante dos grandes centros urbanos e seu acelerado crescimento, pode-se encontrar diversas configurações de “pedaços”. Segundo ele,

Vê-se, desta forma, que a periferia dos grandes centros urbanos não configura uma realidade contínua e indiferenciada. Ao contrário, está repartida em espaços territorial e socialmente definidos por meio de regras, marcas e acontecimentos que os tornam densos de significação, porque constitutivos de relações. Se se compara, por exemplo, este quadro, com o que ocorre em bairros ocupados por outros segmentos sociais, pode-se avaliar a importância que o “pedaço” representa para as camadas de renda mais baixas (MAGNANI, 1998, p. 139).

Magnani (1998) utiliza da expressão “tramas do cotidiano”, para falar que nestes “pedaços” acontecem as tessituras da vida. Tomo tal expressão, para evocar que diante do ambiente institucional educacional os atores sociais detêm a possibilidade de exteriorizar suas vivências e saberes construídos em seus locais de cultura e permanência. Porém, essa exteriorização, em minha percepção, pode acontecer em múltiplos espaços de potência formativa no ambiente escolar, como na sala de aula, nos corredores, na quadra, no refeitório, nas salas de leitura, entre outros; sendo o primeiro mediado pelo professor, em muitos casos obedecendo uma sistematização, padronização e homogeneização dos conhecimentos das culturas legítimas (DAYRELL, 1996; BOURDIEU, 2020).

Já nos demais espaços formativos, exteriores à sala de aula, como quadras, refeitórios, corredores, ruas, praças, ponto de ônibus, entre outros, desenvolve-se a convivência humana sem que seja necessariamente mediada pelo professor. sendo assim, não existem uma sistematização, uma padronização e uma homogeneização da transmissão cultural, pois os alunos são livres para dialogar e construir repertórios socioculturais entre seus pares. Todavia, diante desta investigação, busco entender se no ambiente mediado pelo docente, no qual opera o nivelamento dos diversos modos de vida por meio de propostas, ações e trabalhos pedagógicas que internalizam nos estudantes a ausência de percepção sobre as culturas produzidas nos “pedaços” que eles convivem (BOURDIEU, 2020; MAGNANI, 1998).

Assim como a construção do significado do termo “pedaço” feita por Magnani (1998), pode-se compreender que esses múltiplos espaços de formação e de convivência, longe dos olhares dos docentes, constituem, às vezes, uma construção da cultural juvenil, mas também uma padronização e homogeneização na forma como os jovens interagem e compartilham cultura, levando-me a refletir que as práticas culturais dos “pedaços” tornam-se submersas diante do deslumbramento com a interação entre os jovens com os seus pares. Evidentemente,

creio que essas submersões não aconteçam com todos os atores sociais que constituem o ambiente institucional da escola, mas que existem marcas de silenciamento das culturas periféricas.

Creio que esse processo seja eventualmente ocasionado em decorrência de uma aceitação do jovem diante do espaço institucional da escola ou em um determinado grupo inerente a esse ambiente. No entanto, pode-se também considerar que a produção desses padrões pode ser um processo do imperialismo cultural e, sobretudo, do neoliberalismo.

Nesse sentido, a homogeneização e padronização cultural dos atores sociais juvenis no ambiente escolar leva a redução e minimização dos “pedaços” como espaços de potências formativas. As instituições educacionais, diante de seus processos pedagógicos, consideram a cultura dominante na qual existe uma desvalorização da cultura vivenciada nos espaços de convivência sociocultural dos estudantes. Por outro lado, pode-se considerar que, mesmo diante de um cenário que obedece a padronização dos jovens no ambiente educacional, as diferenças sociais, raciais, econômicas, entre outras, podem distinguir tais corpos juvenis nesses ambientes.

Para Dayrell a juventude vivencia experiências distintas em seus bairros, famílias, grupos de amigos e lazer vivências essas que constituem sujeitos sociais que são “(...) resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais (...)” (DAYRELL, 1996, p. 142). Nesse sentido, o autor expressa que “(...) a educação e seus processos é compreendida (sic) para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais” (DAYRELL, 1996, p. 142). Nos estudos mais recentes sobre a juventude empreendido por Magnani (2018), expressam que a categoria “pedaços” relaciona-se ao grau de constância dos jovens na paisagem urbana. Na minha perspectiva, pautada na leitura do autor Bourdieu (2007), esses espaços possuem relação com o tempo de permanência nesse ambiente de interação sociocultural e a afetividade desenvolvida pelos jovens por meio da convivência contida nesse local, sendo esse atravessamento introjetado pelo *habitus*.

Tendo em vista o que foi explorado, quero esclarecer que diante de tais ponderações feitas anteriormente devo ser flexível, pois entendo que a cultura é subjetiva, dinâmica, fluida. Dessa forma, segui uma linha rígida, mas sim uma maleabilidade teórica nesta investigação, pois compreendo que sob os jovens opera distintos modos de vida e produções culturais em seus “pedaços”, demandando assim uma flexibilidade teórica no que tange às culturas populares, como foi explorado anteriormente. Nesse sentido, diante dos “pedaços” não traçarei tramas do cotidiano rígidas, mas sim tratarei a fluidez das culturas populares e, sobretudo, das dinâmicas dos espaços sociais nos quais os atores fruem, produzem e expressam práticas

culturais, por vezes de forma espontânea ou regidos por uma força dominante, fazendo com que esses indivíduos se resignifiquem diante do espaço social em que estão inseridos.

Tendo em vista o delineado breve sobre os espaços de socialização inerente às instituições escolares e a construção de algumas premissas importantes para esse estudo, devo mencionar as reais intenções diante do arcabouço teórico construído aqui. Sendo assim, um dos propósitos desta pesquisa é refletir sobre os “pedaços”, que são espaços construtores e transmissores de saberes e vivências das culturas locais, nos quais existe a produção das camadas populares e são vivenciados pelos corpos juvenis em suas comunidades.

Dessa maneira, pretendo entender de que forma a juventude correspondente ao recorte espacial e temporal aqui exposto dialoga sobre esses “pedaços” na instituição educacional. O direcionamento dessa investigação se deu nos espaços do CEGDTQ, com foco maior sobre os ambientes de convivência da escola onde não existe mediação do professor e sistematização do conhecimento, mas onde, por outro lado, existe uma espontaneidade dos corpos juvenis nos quais não se encontram normas e regras preestabelecidas. Contudo, esses espaços podem ser determinados pelo campo midiático, político e o pensamento dominante.

Os espaços externos à sala de aula são construtores de práticas sociais espontâneas, como disse anteriormente. Em decorrência disso, esses espaços também são locais de produção cultural onde pode-se observar alunos compartilhando e disseminando suas práticas culturais. Mas neste ponto cabe um questionamento norteador desta pesquisa: será que diante desse compartilhamento, são disseminados pelos jovens as práticas culturais de seus “pedaços” no ambiente escolar do CEGDTQ?

Alinhadas às leituras e reflexões feitas durante o percurso, trouxe questionamentos sobre as condições para que não haja um compartilhamento desses “pedaços” no CEGDTQ e, em decorrência disso, um silenciamento das culturas populares periféricas. Será que a redução do contato dos corpos juvenis com a cultura produzida nos “pedaços” se deve a violência urbana e a construção de complexos residenciais que causam cerceamento dos corpos juvenis e segregação sociocultural?

Pode-se entender que esses complexos residenciais cerceados, ao mesmo tempo em que protegem da violência externa, produzem jovens sem a vivência de outros espaços sociais e das dinâmicas inerentes a eles. Como consequência do processo citado, pode existir uma inércia da juventude no desenvolvimento de repertório cultural e de códigos necessários para analisar, refletir, entender a importância e decodificar as práticas culturais, inerentes aos atores sociais oriundos dos “pedaços” em suas múltiplas facetas.

Nesse sentido, os jovens isolados do contato com os “pedaços”, são privados da ampliação do capital cultural e, por conseguinte, da construção e do entendimento de que existem múltiplas vivências e saberes. Diante disso, pode haver um estranhamento e tensões que provoquem uma homogeneização cultural na forma como os alunos proveniente de espaços sociais distintos perpassam suas práticas culturais locais.

Nesse sentido, deve-se levar em consideração que para desenvolver afetividade com as culturas locais é necessário ter contato, vivenciar e experienciar. Entretanto, devido às ponderações feitas acima, esse contato vem sendo reduzido. Para Chauí,

(...) a experiência é compreendida em sua inteligibilidade e em sua origem, suprimida, portanto, com uma experiência abstrata e imediata, transformada pelo menos no trabalho do pensamento, é o movimento de constituição do objeto do saber e, simultaneamente, constituição do sujeito do saber (CHAUI, 2017, p. 178).

Dialogando com essa concepção, Arroyo (2021) menciona que a experiência e a vivência são construtoras de saber, sobre si e sobre o outro. Coadunando com essa concepção, Macedo aponta que os processos formativos são constituídos por meio de “(...) experiências, convivências, correspondências, comunhões, com autoria e criação, ao longo do nosso caminhar existencial” (MACEDO, 2021, p. 79), reconhecendo que os distintos modos de vida são constituídos “(...) de saberes, de conhecimentos, nas suas itinerância processualidades aprendentes e formativos, não pode ser compreendida deslocada dos contextos socioculturais (...)” (MACEDO, 2021, p. 75). Considero assim como Dayrell (1996), a educação como processo formativo que extrapola as ações pedagógicas exercidas pelas instituições educacionais.

Dialogando com essa percepção, Brandão (1985) explora que no ambiente educacional existe interatividades entre os atores sociais que não são especificamente pedagógicas. A manutenção dessas relações de socialização possibilita construções de saberes e o entrecruzamento dos distintos modos de vida e suas identidades sociais e culturais no interior da escola em seus múltiplos espaços formativos de aprendizagem. Para Charlot, a escola induz a relação com o saber, todavia, ele identifica que para “(...) apropriar-se de um saber; é preciso introduzir-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo” (CHARLOT, 2001, p. 28). Macedo (2021) reflete sobre a implementação de uma cultura educativa que priorize os sujeitos sociais em suas múltiplas dimensões de forma a valorizar os diversos saberes e manutenção de entrecruzamentos socioculturais no cotidiano escolar, ao

invés de dar continuidade ao desenvolvimento de uma cultura que homogeneiza e padroniza os atores sociais por meio das ações pedagógicas desenvolvidas pelas instituições educacionais.

O discurso legitimador constrói, de acordo com Bourdieu (1989), a dominação e a violência simbólica nos espaços institucionais educacionais e, para mim, esse sistema transcorre em uma estrutura rígida na qual os alunos desconsideram, submergem e até mesmo se desinteressam pelos saberes culturais oriundos de seus locais de cultura devido aos mecanismos de hegemonia. Somado a esses processos e junto ao panorama educacional atual, tem-se a redução do contato dos jovens com os “pedaços”.

Alicerçado nesse pensamento de Bourdieu, pode-se considerar que os produtores de cultura dos “pedaços”, por vezes, não são incluídos pelo mercado produtor simbólico e nem tampouco pelos demais *campus*, fazendo com que os saberes, práticas e vivências construídas por esses produtores sejam silenciados pelas instituições legitimadoras de cultura. Para Bourdieu (1989), o poder simbólico pode ser observado em todos os campos, destacando aqui o cultural, o educacional e o político, com o foco maior para os dois primeiros que são alvos deste estudo. Pode-se considerar esses campos enquanto produtores de um sistema simbólico que mantêm a ordem social e a sua segmentação. Adiciono mais um fio de ideia a essa trama e, apesar de esse não ser o foco do estudo, posso pensar as políticas culturais e educacionais no cenário brasileiro contemporâneo enquanto sistema reprodutor que minimiza, oprime e silencia as práticas culturais dos “pedaços”. As ideias políticas e econômicas capitalistas, priorizam o livre mercado em todos os setores, inclusive cultural; o que transfere para a iniciativa privada o poder de legitimar o que é veiculado, mantendo as conformidades sociais. Portanto, concebo que o efeito desse processo gera uma homogeneização cultural que é reflexo da lógica de produção mercadológica e acaba reverberando sobre os corpos juvenis e a forma como eles interagem nos espaços sociais formais e informais da instituição educacional, levando esses jovens a omitirem as vivências e saberes construídos em seus “pedaços”.

O cotidiano escolar e suas vivências são construtores de experiências, sendo seus múltiplos espaços de formação permeados por atravessamentos, fluxos, dinâmicas culturais e saberes nos quais as culturas populares estão inseridas nesse contexto. Embora essas culturas das camadas populares em alguns momentos sejam desconsideradas no ambiente educacional, elas são vivenciadas pelos estudantes em suas mais diversas concepções, normas, símbolos, hábitos, códigos, valores, praticados e apreendidos por meio do compartilhamento em seus espaços socioculturais e em outros ambientes de convivência que atravessam o seu cotidiano. É assim que os entrecruzamentos culturais são construídos e constituídos, em um processo

contínuo, interligado à vida dos atores sociais e ao estabelecimento de suas interações e relações.

É interessante pensar na adoção de práticas e ações pedagógicas que possibilitem a reflexão e contextualização dessas culturas vivenciadas pelos alunos em seus espaços de socialização sejam necessárias, mas diante de tal desafio, embora seja um terreno fértil, como diz Brandão (1985), quais caminhos adotar para esse desafio? Diante dessa indagação, de antemão esclareço que não há percurso certo ou errado, mas sim trajetos que devem ser adaptados à realidade da comunidade escolar, de seu cotidiano e dos atores sociais que permeiam o espaço escolar e suas experiências, vivências e saberes.

Todavia, existem metodologias de mediação que podem auxiliar nessas trajetórias, proporcionando uma democratização cultural no espaço escolar, por meio de propostas pedagógicas que considerem as múltiplas culturas presentes nos espaços sociais de que os estudantes são oriundos e os seus atravessamentos. A propositura democrática, delineada por Chauí (2017), é quando a autora associa produtores culturais à concepção antropológica, na qual todo e qualquer ator social possui direito a preservação de suas memórias sociais através dos meios de produção e do seu acesso. Nesse mesmo sentido Brandão (1985), discípulo de Paulo Freire, que delineou a proposta de pedagogia crítica na educação, o que acaba refletindo na interculturalidade crítica, expressa que o direito à cidadania é viabilizado, por meio da democratização da cultura e a realização social. Creio que, para que isso se suceda, de acordo com Macedo (2021), compreender os itinerários formativos de vida dos estudantes e seus entrecruzamentos e atravessamentos é um ponto chave para que um projeto de escola que democratize as culturas em suas propostas e ações pedagógicas.

Outro ponto chave para tal construção é a incorporação e entendimento de uma metodologia de mediação que possibilite aberturas para esse diálogo democrático cultural, associado às perspectivas de Chauí (2017), Brandão (1985) e Macedo (2021). Irei explorar de forma sintética a interculturalidade crítica como provável viabilidade para os desafios que a instituição educacional possui. No mesmo sentido desses autores, Candau (2020) explora que a escola pensa na relação entre educação e culturas em seus espaços, pois em seu cotidiano existe dinâmicas, fluidez, intersecções, atravessamentos, tensões e conflitos, e, por isso, é necessário repensar as distintas disciplinas com o intuito de romper com a homogeneização e padronização imposta pela cultura da elite às camadas populares, aspecto esse explorado por Bourdieu (2007), e que não deve ser desconsiderado pelos educadores.

Tendo em vista essa investigação da intersecção entre a educação e às múltiplas culturas, insere-se no cenário educacional o termo interculturalidade e a ele, de acordo com Candau

(2020), são atribuídos diversos conceitos, embora não compita a este estudo explorar as variadas concepções inerentes a esse termo. Dessa forma, traço aquele que melhor se adequa a abordagem de mediação que sugiro para o recorte social, espacial e temporal deste estudo de caso, que é a interculturalidade crítica, a qual, de acordo com a autora, traz uma mediação que leva em consideração os distintos agrupamentos socioculturais no espaço escolar, promovendo a interligação e o diálogo entre esses diferentes grupos, e entendendo os processos culturais e suas transformações por meio de suas bases antropológicas e as dinâmicas de atravessamentos históricos, sociais e culturais, de forma a desfazer a visão única e homogênea de uma identidade cultural. Na perspectiva de Candau (2020) sobre a interculturalidade, considero plausível e apóio

(...)uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2020, p. 39).

Nesse sentido, a autora entende a mediação intercultural enquanto processo dialógico democrático que potencializa o reconhecimento dos diversos atores sociais inerentes ao cotidiano escolar. Candau (2020) também demonstra que esse método educativo corrobora com o “(...) empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social” (CANDAU, 2020, p. 40). Ela ainda acrescenta que valoriza a história de vida dos alunos e professores na concepção das identidades culturais, beneficiando a troca de experiências e saberes e o reconhecimento mútuo, engendrando práticas educativas que visibilizem diferentes modos de vida e sua autonomia social, sobretudo dos atores sociais inferiorizados e subalternizados. Correspondendo com as necessidades da instituição educacional em foco, a mediação intercultural, poderá viabilizar propostas, práticas e ações pedagógicas que possibilitem que os alunos reconheçam suas potências culturais, seus atravessamentos, seus modos de vida, seus “pedaços”, seus saberes e suas vivências, e, mais do que isso, entendam os outros atores e dialoguem de forma democrática, como forma de amortizar os conflitos e tensões existentes nos espaços escolares do CEGDTQ.

4 ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração desta investigação foi estruturada no problema de pesquisa e no método estudo de caso, tendo como principal intenção relatar os procedimentos do estudo e os principais subsídios investigativos adotados durante a trajetória. Nesse sentido, no primeiro momento deste capítulo, delineei de acordo com autores Gil (2008), Minayo (2000) e Yin (2001), caminhos metodológicos compatíveis com o problema de pesquisa e o objetivo geral e específicos, de forma a transportar do campo teórico metodológico para o fenômeno sociocultural investigado, realizando assim uma travessia.

O segundo momento deste capítulo, compreende um relato de pesquisa no qual foram descritas as vivências, as experiências e as adequações necessárias no contato com o campo investigativo. Pois a articulação do campo teórico da metodologia, articulado às trajetórias incertas do contato com campo de pesquisa, com os atores sociais, o cotidiano escolar e os fluxos sociais e culturais que ocorreram durante os procedimentos de coleta de dados. Dessa forma, procurei fazer o relato dos diversos entraves encontrados durante a trajetória da pesquisa e quais as decisões tomadas para que os procedimentos da pesquisa fossem realizados.

4.1 TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

No planejamento metodológico o percurso quantitativo foi utilizado para medir de forma ampla as atitudes dos estudantes colaboradores com relação às culturas, às culturas populares, aos espaços socioculturais, ao diálogo entre eles e à caracterização dos ambientes nos quais os alunos convivem. O intuito era entender a tendência dos alunos no ambiente escolar e fora dele, com relação ao tratamento sobre as culturas populares e ao diálogo sobre elas, de acordo com as experiências dos participantes da pesquisa. A ferramenta utilizada para medir as atitudes dos estudantes com relação à temática foi a escala *Likert*⁶, utilizando a estruturação de um formulário com escalas atitudinais variáveis de um até cinco. Esse questionário objetivo foi empregado por meio da plataforma do *Gform*, que possibilitou a coleta e o gerenciamento dos dados obtidos na pesquisa. Todavia, apesar de ser um formulário virtual, essa coleta de dados foi realizada no espaço da escola sob minha orientação.

Para Gil (2008), as pesquisas inseridas no estudo de caso são frequentemente empregadas nas ciências sociais “(...) como estudo-piloto para esclarecimento do campo de

⁶ De acordo com Lima (2000), a Técnica *Likert* consiste em construir questionários com escalas atitudinais, através da seleção de frases e aplicação de uma escala com cinco posições.

pesquisa em seus múltiplos aspectos” (GIL, 2008, p. 54). Nesse sentido, esta investigação possui semelhanças com esta modalidade de pesquisa pois ela se caracteriza em:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 194).

O itinerário qualitativo se deu, inicialmente, por meio do contato direto e indireto com os alunos nos espaços escolares. É necessário salientar que o “estudo de caso se utiliza sempre mais de uma técnica” (GIL, 2008, p. 140), e, nesse sentido, fiz o uso do diário de campo como técnica de coleta de informações. Minayo (2000) descreve que o trabalho de observação tem como principal instrumento o diário de campo, que pode ser utilizado através de uma caderneta física ou arquivo eletrônico, com a intenção de escrever informações que não fazem parte do material, como: entrevistas, questionário e formulários estruturados. Por meio do diário de campo, fiz anotações sobre o cotidiano escolar, as condutas, normas sociais, as conversas realizadas com os estudantes, o contato com os alunos no dia-a-dia e as ações corporais e faciais executadas por eles durante as abordagens qualitativa e quantitativa. Sendo assim, esse instrumento de coleta foi um subsídio importante para analisar os resultados obtidos.

Nessa perspectiva e de acordo com Gil (2008), a observação se constituiu como peça essencial deste estudo, perpassando por todas as fases da investigação, desde a formulação da indagação norteadora da pesquisa, da coleta e da análise de dados. Sendo assim, assumo diante desta investigação, a função de um pesquisador observador não-participante do grupo dos atores sociais, procurando entender por meio do cotidiano na instituição escolar determinados comportamentos através dos sentidos como vista.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a observação adotada para esse estudo insere-se na categoria simples, possuindo a função de estudar e compreender acontecimentos e situações de grupos sociais aos quais o pesquisador está alheio, sendo o pesquisador um espectador que procura investigar “(...) condutas mais manifestas das pessoas na vida social, tais como: hábitos de compra, de vestuário, de conveniência social, de frequência a lugares públicos etc.” (GIL, 2008, p. 102). Coadunando nesse sentido com o problema de pesquisa, que busca explorar condutas sociais vivenciadas em um determinado ambiente, essas observações foram registradas no caderno de campo durante a ocorrência do fenômeno observado.

O contato direto com os sujeitos sociais e a observação deles se deu através das aulas semanais, ministradas no CEGDTQ, nas turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do

ensino médio integral da educação básica, durante o ano de 2022. Já o contato indireto foi feito através de um acompanhamento da convivência entre os alunos e seus envolvimento culturais, o que se deu através da observação extraclasse em espaços e tempos de convívio: intervalos, refeitório, corredores, quadra, sala de leitura, sala de aula, sala de informática, sala de descanso, espaços externos à escola (rua, praça, entre outros).

Um outro instrumento qualitativo de coleta de dados empregado nesta pesquisa foi a entrevista, de acordo com Gil (2008, p.115) “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Conforme Lakatos e Marconi (2003) ela é direcionada para a obtenção de informações de determinado assunto e é utilizada em investigações de caráter social para auxiliar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Por se tratar de uma pesquisa de domínio social, esta investigação empregou como subsídio de coleta de dados a entrevista oral, por meio de anotações e gravações realizadas através de um questionário semiestruturado previamente definido, mas que, ao longo do diálogo, sofreu algumas intervenções do pesquisador. Conforme Gil (2008), nesse tipo de coleta o entrevistador possui a função de guiar o entrevistado no retorno ao assunto após divagação no assunto abordado.

A entrevista foi dividida em três grupos focais com estudantes oriundos de áreas rurais do município de São Cristóvão, comunidades periféricas de Aracaju e municipalidades distantes da capital Sergipana, sendo esses dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. Vale realçar que um desses grupos foi desmembrado devido à solicitação do entrevistado e, em consequência disso, foram realizadas também entrevistas individuais, fato esse que será melhor explanado na análise de dados. A escolha desses discentes deu-se em detrimento da existência de manifestações culturais populares periféricas nessas regiões e o silenciamento dessas no espaço escolar, tanto na perspectiva do diálogo entre os estudantes, quanto na relação entre eles e os professores da instituição educacional, baseado no silenciamento dos espaços socioculturais em que os alunos convivem, ou conviveram e construíram relações atravessadas por afetividade.

Os dados obtidos tanto na fase quantitativa (questionário) quanto na qualitativa (entrevista e diário de campo) deste estudo foram analisados por meio da estratégia de triangulação dos dados. A utilização destas três técnicas de coleta e a convergências entre elas permitiu identificar algumas marcas do silenciamento das culturas populares. Minayo (2005) delinea essa estratégia de pesquisa como a base do método científico suficiente para analisar algumas realidades e fenômenos, e acrescenta que esse método proporciona uma ampliação do conhecimento sobre o tema explorado com o objetivo de melhor compreensão após metas pré-

estabelecidas, enfatizando que métodos qualitativos e quantitativos podem ser combinados, resultando em uma estratégia de triangulação.

De acordo com o que falamos anteriormente, a proposta inicial deste estudo foi pensada em um momento de isolamento social devido ao COVID-19. Em virtude disso, a realização da coleta de dados foi delineada preliminarmente através da aplicação de um questionário estruturado fechado, utilizando a escala *Likert*. Todavia, ao longo do percurso de dois anos de pesquisa, as diretrizes metodológicas sofreram algumas alterações, sendo inseridos novos instrumentos de coletas de dados, como o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Dispositivos esses que possibilitaram a detecção do fenômeno do silenciamento das culturas populares no espaço escolar do CEGDTQ.

Ainda nesse prisma, o emprego dessas três técnicas de coleta de dados explicitadas acima, convergem para um ponto de investigação científica do fenômeno sociocultural, o que pode possibilitar alguns desvelamentos de ações de silenciamento cultural popular. Minayo (2005), delineia que essa estratégia de pesquisa serve de base para o método científico, sendo adequada a algumas realidades e os fenômenos a serem analisados. A mesma autora complementa dizendo que essa abordagem fornece uma ampliação do conhecimento sobre o assunto, com a intenção de entender melhor os objetivos preestabelecidos, e ressalta, ainda, que as abordagens, tanto qualitativa, quanto quantitativas, se executadas diante de um estudo, podem permitir uma combinação entre essas duas vertentes, engendrando, assim, uma estratégia de triangulação.

Diante de tais reflexões, foi feito o emprego da abordagem qualitativa, através da entrevista semiestruturada e do diário de campo, como instrumentos de contribuição para investigação do fenômeno social desta pesquisa. A primeira trouxe arcabouço para evidenciar possíveis silenciamentos das culturas populares, através da fala dos estudantes do CEGDTQ. Foi um momento no qual os alunos colaboradores tiveram voz para expressar suas percepções diante do contexto escolar.

O segundo, trouxeram percepções minhas sobre o ambiente escolar nos diversos espaços formativos e as vivências cotidianas dos estudantes, sendo esse momento pautado na observação e registro no diário de campo, essa fase da investigação se deu através do contato direto e indireto, sendo o primeiro executado por meio da ministração de aulas no CEGDTQ, nas turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. Já o segundo, foi realizado através do acompanhamento da convivência sociocultural entre os sujeitos sociais, acontecendo através da observação extraclasse em ambientes e tempo de convivência na instituição educacional e fora dela (intervalos, refeitórios, corredores, quadra, sala de leitura, ruas, praças,

ponto de ônibus, entre outros). Para fomentar essa etapa da investigação, por meio do contato direto em sala de aula, foram feitos questionamentos aos estudantes com o intuito de entender as trajetórias de vida desses atores sociais enquanto potência formativa culturais. Nesse sentido, fiz perguntas norteadoras, mantive o espaço aberto para discussões entre os alunos sobre os espaços socioculturais que eles são provenientes, os locais que eles já residiram e as instituições educacionais que passaram. O registro do diário de campo também se deu através da observação

A partir disso, organizei a análise de dados dividindo-as em tópicos os quais foram pautados nos objetivos específicos. Em todos os temas, abordei inicialmente os subsídios qualitativos obtidos por meio da aplicação do questionário, de forma a entender as percepções dos estudantes sobre culturas, culturas populares, espaços socioculturais e o diálogo sobre eles no ambiente escolar. Em seguida, utilizei os dados qualitativos obtidos por meio da entrevista (fala dos estudantes) e do diário de campo (observações do pesquisador), para contrastar com os dados quantitativos de forma a entender a existência de marcas do silenciamento das culturas populares.

Baseado nessas etapas, transitei entre as leituras do arcabouço teórico, passando pelo diário de campo, dos questionários e da entrevista, até a interpretação do não verbalizado, expressado através dos olhares dos indivíduos. Esta investigação perpassa pela articulação entre o referencial teórico e a caracterização do universo de estudo da presente dissertação. Além disso, perpasso pelo tratamento dos dados e pelas leituras sobre o silenciamento das culturas populares locais no espaço escolar, mais especificamente no CEGDTQ, localizado na cidade de Aracaju em Sergipe. Com a apreciação dos recursos bibliográficos e documentais foi efetivada a análise das dimensões socioculturais inerentes ao universo do aluno e consequentemente do silenciamento das culturas locais.

4.2 VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS

Costurar todas as linhas narrativas de um estudo cultural e transformá-lo em estrutura textual coesa é algo complexo, diante das dinâmicas e fluxos socioculturais inerentes aos ambientes de socialização em que os sujeitos sociais estão inseridos. Somando-se a essa fluidez, tem-se os reflexos da pandemia do COVID-19 em que os ambientes escolares e seus espaços de socialização foram modificados e readaptados, trazendo para o palco deste estudo incertezas e adaptações ao longo dos procedimentos da pesquisa. Em uma outra perspectiva, há uma rotina escolar que durante o percurso trouxe alguns entraves que proporcionaram ajustes metodológicos e reestruturações de como a pesquisa foi pensada inicialmente. Neste sentido,

sob este estudo pairavam obstáculos como mudanças de comportamento socioculturais em decorrência da pandemia etc. Como pesquisador, foi necessário entender que, durante a trajetória, os procedimentos devem ser repensados e adaptados ao longo do estudo de acordo com os acontecimentos. Nesse sentido, este tópico traz um relato dos nós encontrados durante os percursos trilhados na coleta de dados.

O delineamento da metodologia, dos objetivos, da hipótese e do problema de pesquisa, foi pensado de forma preliminar durante o período da pandemia do COVID-19, no ano de 2021, momento de incertezas para uma pesquisa que possui como percurso metodológico a observação direta e indireta dos atores sociais e a interação deles com os espaços sociais, tanto comunitários, quanto escolar, pois o contato social estava nesse momento com restrições. Ao refletir sobre o futuro deste estudo, pairavam incertezas e prováveis barreiras, em razão de que as instituições educacionais e, mais especificamente o CEGDTQ, no ano de 2020, vivenciava o ensino remoto. No final do ano letivo de 2021, houve uma flexibilização das aulas com as modalidades de ensino híbrido. Somava-se a essa imprecisão, as transformações no cotidiano escolar, relatadas anteriormente e o baixo índice de alunos que frequentavam as aulas nessas modalidades. Existiam dúvidas com relação às mudanças das dimensões sociais tanto no espaço escolar quanto em seus locais de cultura, pois o problema de pesquisa foi formulado de acordo com a realidade escolar anterior a pandemia.

Inicialmente, foi feito o cadastro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, com o intuito de ser avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, após esse procedimento foi realizado a aplicação de um questionário piloto que foi aplicado no término das aulas do ano letivo de 2021, no qual os alunos estavam passando pelo ensino híbrido (remoto/presencial). Neste sistema de aula havia um revezamento dos alunos: durante uma semana, metade da turma assistia a aula online e a outra, de forma presencial. Vale ressaltar que ao aluno era garantido o direito de não estar presente em sala de aula, caso ele não se sentisse confortável em compartilhar espaços sociais, devido à pandemia do COVID 19. Nesse sentido, a distribuição do questionário foi feita de forma remota.

Na primeira aplicação, apenas 1,26 % dos alunos do total de 394 matriculados no ano de 2021 responderam ao questionário. O baixo quantitativo se deve ao fato de que os alunos não se dispuseram a levar o termo de consentimento para que os seus responsáveis pudessem assinar. Mesmo aqueles que se interessaram em participar da pesquisa e levaram o documento, não trouxeram de volta, alegando que perderam o papel, esqueceram em casa e até mesmo pediam outra via para que pudessem ser assinadas pelos pais. Todavia, mesmo diante do interesse, o volume de alunos que responderam ao questionário foi insuficiente, pois mesmo

aqueles que os responsáveis assinaram, não realizaram o preenchimento do formulário virtual. Considerando o baixo volume de respostas durante essa primeira aplicação, não conseguimos satisfazer a questão norteadora desta pesquisa. Para além disso, as perguntas contidas no formulário ao longo do estudo sofreram adaptações em detrimento da observação do cotidiano escolar ao longo do ano de 2022. Levando em consideração o que foi delineado, essa primeira aplicação foi considerada como questionário piloto, com o intuito de corrigir os erros e empecilhos que acometeram o baixo índice de alunos que colaboraram com o estudo, dessa forma os dados obtidos neste momento não serão aqui utilizados e analisados neste.

Levando em conta o baixo volume de estudantes que responderam ao questionário piloto no período do ensino remoto, tendo como um dos principais fatores a ausência da assinatura dos termos de consentimentos, optei por adotar outro caminho para que obtivesse uma maior aderência da comunidade escolar na realização do estudo. Para a obtenção de um maior quantitativo de alunos participante da pesquisa, solicitei à gestão da escola no início do ano de 2022, no período da data de entrega da documentação dos alunos que iriam renovar e fazer uma nova matrícula, com o intuito de realizar uma ação explicativa sobre os objetivos da investigação e de que forma esse estudo poderia ajudar a instituição educacional no planejamento de suas atividades e práticas pedagógicas. Através desse procedimento de conscientização, houve um grande volume de pais que assinaram os termos de consentimento, após os esclarecimentos verbais sobre a pesquisa.

No retorno das aulas do segundo semestre de 2022, dei início a uma nova fase da coleta de dados, utilizando o procedimento de abertura de diálogo com os responsáveis pelos estudantes, com a gestão, com a equipe administrativa e com os alunos, mantendo comunicação e aproximação entre as diversas categorias da comunidade escolar. Esse momento teve o intuito de deixá-los a par de todas as etapas de pesquisa, que traria averiguações sobre o impacto da volta às aulas nas dinâmicas sociais e culturais, de forma a perceber o silenciamento e tensões culturais existentes entre os espaços sociais ocupados pelos corpos juvenis dos alunos CEGDTQ. Considerando o que foi mencionado com relação ao procedimento de aplicação do questionário, no mês de outubro de 2022 dei início a uma outra ação, com a intenção de promover esclarecimento dos estudantes sobre o estudo. Durante a explanação, deixou-se claro que a colaboração com a pesquisa não era obrigatória, mas sim voluntária, e que, através dessa pesquisa, o aluno poderia ajudar a escola na oferta de ensino que se adequasse aos perfis culturais dos estudantes. Aqueles alunos que optaram por participar do estudo assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

Após adoção dessas estratégias, nas quais proporcionou-se o esclarecimento dos estudantes, tracei os seguintes passos: busquei uma sala que tivesse acesso à internet para que os questionários pudessem ser respondidos virtualmente pela plataforma do Gform, conversei com a coordenação sobre a utilização da sala para essa etapa da pesquisa e montei os suportes tecnológicos necessários para a aplicação. Aos poucos direcionei os colaboradores, em grupo de quatro pessoas, para responder o questionário, e, assim, a ação demorou quinze dias do mês de outubro e captou um quantitativo maior de respondentes. A justificativa para que essa etapa da pesquisa ocorresse no final do ano letivo, decorre do fato de que no ano de 2021, foi o período em que a pandemia da COVID-19 estava com taxas elevadas de contaminação e quando o convívio social no espaço escolar estava restrito às telas dos suportes tecnológicos. Nesse sentido, foi necessário aguardar que as relações sociais e o cotidiano escolar fossem restabelecidos durante o ano de 2022, justificando a coleta dos dados em meados dos meses de outubro e novembro de 2022, para que esses subsídios fossem mais fidedignos às percepções dos sujeitos sociais sobre o cotidiano escolar. Todos esses procedimentos adotados durante o decorrer do ano de 2022, resultaram na obtenção de 69 respostas do questionário, perfazendo um total de 19,32% do total de estudantes do CEGDTQ.

Um outro procedimento de coleta de dados adotado para esta pesquisa foi a entrevista de grupo focal semiestruturada, assim como a aplicação dos questionários. Este procedimento foi realizado no final do ano letivo, no mês de novembro de 2022. Os grupos focais foram divididos em alunos residentes no município de São Cristóvão, em povoados, assentamentos ou no centro histórico; em moradores de bairros periféricos de Aracaju e oriundos de municípios distantes da capital aracajuana, porém residentes nesta, devido aos estudos. No total foram oito estudantes que participaram desta fase da investigação, sendo sete dos terceiros anos do ensino médio e um do primeiro; deles, dois são residentes de áreas rurais do município de São Cristóvão; três convivem na capital e são oriundos de municipalidades distantes e distintas; três residem em bairros periféricos da capital sergipana. Essas escolhas foram feitas com a intenção de entender as diversas narrativas culturais populares que esses estudantes vivenciam e de que forma eles encaram as normas e regras existentes no cotidiano escolar. No total, 2,26% dos estudantes matriculados na escola participaram desta fase da pesquisa. Durante o processo, um dos estudantes que colaboraram com a pesquisa era de uma série que não iria participar da aplicação da prova do SAESE e tinha solicitado fazer a entrevista de forma individual. Então, um dia antes, preferi iniciar a etapa da entrevista com ele, devido a disponibilidade nesse momento. Dessa forma, dirigi-me à turma do colaborador com o intuito de que recordasse o convite que tinha feito a ele para participar dessa fase da pesquisa e nos dirigimos ao espaço

reservado para a entrevista. Antes de começar, conversei com a gestão que daria início ao processo e pedi que não interrompessem ou adentrassem o ambiente para que os alunos não perdesse o foco dos questionamentos ou até mesmo que ele se sentisse desconfortável com a presença de outras pessoas. Após o término dessa primeira entrevista, paulatinamente os alunos foram terminando a avaliação e sendo encaminhados para a sala reservada. Nesse momento priorizei fazer os questionamentos para um outro aluno que tinha solicitado fazer a entrevista de forma individual; em seguida fiz essa etapa da pesquisa com os grupos focais que eram compostos por alunos oriundos de municípios distantes e que residem atualmente em Aracaju, e por alunos oriundo de bairros periféricos e que residem na capital sergipana.

Como procedimentos metodológicos inerentes a essa fase da pesquisa, adotei algumas ações que viabilizaram a realização da coleta de dados. Em um primeiro ponto, conversei com os alunos que se encaixavam nos perfis delineados acima, com o intuito de elucidar sobre a proposta de ser mais uma vez colaborador da pesquisa. Nesse processo alguns estudantes se colocaram à disposição, enquanto outros declinaram do convite inicial. Posteriormente, foi entregue aos alunos que aceitaram participar da pesquisa um convite impresso com a data, o horário e o local da entrevista. Porém, após ter agendado a data, fui informado pela coordenação da escola que na mesma data seria realizada a aplicação da prova do Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe (SAESE), inviabilizando os horários estabelecidos previamente. Todavia, a data não poderia ser postergada pois o ano letivo estava sendo finalizado e no decorrer dos dias e do mês posterior haveriam outros eventos que inviabilizariam a realização da entrevista. Tendo em vista essas circunstâncias, reavaliei os procedimentos de acordo com a rotina da escola e assim mantive a data, refazendo os horários de acordo com a aplicação da prova e informando aos colaboradores sobre as devidas mudanças logo em seguida.

Mesmo diante desses preparativos, da colaboração da gestão e do diálogo constante com os sujeitos sociais da pesquisa, tive momentos de apreensão devido ao fato de que os horários reservados para a entrevista estariam também sujeitos ao início e término da aplicação da prova do SAESE. Acrescento a esse fato que existiam ainda outras dinâmicas da rotina escolar após a prova. Dessa forma, antes da realização da prova entrei em contato com os colaboradores para relembrar sobre o local. Um outro procedimento que adotei foi o de repassar para a coordenação o nome dos estudantes e as suas devidas turmas, para que esses pudessem ser encaminhados para o espaço.

Paralelamente, no dia 06 de novembro de 2022, um dia antes da entrevista, adotei algumas condutas: em primeiro lugar, entrei em contato com a coordenação e o gestor da escola que já estavam informados sobre a data da entrevista com o intuito de recordar sobre a

realização dessa etapa da pesquisa. Além disso, solicitei ao gestor a reserva da sala da direção. Optei pelo uso deste ambiente por ser um lugar centralizado, de fácil acesso para os alunos, aconchegante e tranquilo para que o diálogo com os estudantes fosse estabelecido. A gestão da escola assentiu o uso do espaço e se colocou à disposição em colaborar no direcionamento dos alunos que iriam participar da prova do SAESE, para o espaço onde a entrevista foi realizada. Nesse mesmo dia, dialoguei com os colaboradores da pesquisa com o intuito de recordassem o local da entrevista, a sala designada e que ao termino da prova estaria esperando-os no recinto indicado. Durante o contato com os estudantes percebi um certo temor e resistência dos alunos residentes em São Cristóvão e então indaguei a eles quais eram os motivos para tais sentimentos. Eles informaram que estavam preocupados em participar da entrevista devido ao fato de ela ser feita em grupo, além de expressarem o medo de falar algo errado no decorrer do diálogo.

Em virtude dessa exteriorização feita pelos alunos do grupo de residentes em São Cristóvão, dialoguei com eles sobre a possibilidade de realizar a conversa de forma individual, o que me fez perceber que alguns estudantes ficaram mais relaxados com essa posição. Além disso, tentei diminuir o peso dessa etapa da pesquisa, substituindo o termo entrevista por bate papo. Mesmo diante dessas atitudes tomadas, dois colaboradores desistiram de participar desta etapa do estudo. Esses atores sociais não justificaram a desistência, porém ao conversar com eles no dia da entrevista observei preocupação e receio, ouvindo de um deles a expressão de que não sabia falar muito sobre a cultura de São Cristóvão. Nesse sentido, tranquilizei-o dizendo que eles eram colaboradores voluntários da pesquisa, que poderiam desistir de participar dessa fase da investigação a qualquer momento e agradei o empenho deles em querer contribuir com esse momento.

No dia 08 de novembro de 2022, ao chegar na escola com antecedência, deparei-me com uma estrutura montada pela SEDUC para a aplicação da prova do SAESE com os alunos dos terceiros anos do ensino médio. Além disso, deparei-me com o espaço reservado para entrevista organizado com cadeiras e mesa, ação promovida pela gestão da escola em detrimento do combinando com ela para a efetivação desta etapa. Antes de realizar o diálogo com os estudantes, organizei o ambiente e verifiquei os materiais necessários para o procedimento como: o posicionamento da mesa e cadeiras, com o intuito de que os estudantes pudessem visualizar uns os outros e manter o diálogo e o posicionamento do gravador de forma central, para que fosse capaz de captar o som. Optei também por deixar o gravador coberto por um objeto leve e que não obstruísse a captação do áudio. Adotei esse procedimento com o propósito de que os colaboradores não ficassem constrangidos com a presença deste objeto.

Posicionei o caderno e a caneta que foram reservados para observação do posicionamento dos alunos diante das perguntas enunciadas durante a entrevista, porém percebi que as anotações no decorrer da entrevista deixavam os colaboradores desconfortáveis e constrangidos, o que me fez optar apenas por observar e ao final do processo registrar as notas sobre a reação dos entrevistados diante dos questionamentos.

No que tange a parte de análise de dados contida neste capítulo, explícito que a estratégia do uso dos métodos quantitativos e qualitativos para esta pesquisa consubstancia-se na intenção de evidenciar e aprofundar o fenômeno sociocultural analisado neste estudo, pois a abordagem quantitativa não traria subsídios suficientes para comprovar tal fato social, já que a escala *Likert*, de acordo com Da Costa (2018), enquanto modalidade de verificação é a mais aplicada nas ciências sociais, pois, sob ela incidem níveis de concordância sobre determinados questionamentos ou afirmações. Essa abordagem possui variações diversas, e, no caso do estudo aqui delineado, foi empregada a mais usual que é a de 5 (de 1 a 5). Nesse tipo de escala, o autor mencionado, analisa que o ponto médio pode ser considerado neutro, e, devido a isso, há um percentual de respostas maior nesse ponto, pois, para ele, o respondente não precisa se esforçar para ponderar e responder.

Para finalizar, acrescento que na análise de dados, apresentarei algumas falas que são de alunos que colaboraram com a pesquisa, tendo em vista que esses sujeitos sociais expressaram suas percepções por meio da entrevista e do questionário, sendo que, neste último, tiveram um espaço reservado para escrever sobre as suas percepções com relação a aplicação do questionário. Desta maneira, para diferenciar, utilizo o termo aluno, para os pensamentos que foram retiradas do questionário. Já no que diz respeito às falas apresentadas nas entrevistas, utilizo o termo estudante acoplado à sigla I para aqueles que realizaram a entrevista de forma individual e à GC para aqueles que participaram dessa fase da pesquisa em grupo focal. Somadas a essas siglas, trago a numeração com o intuito de individualizar cada um dos estudantes participantes. Dessa forma, quando eu citar (ESTUDANTE GF1.1), estarei falando sobre a entrevista realizada com o grupo focal um e o discente denominado como primeiro deste agrupamento. Diante de tais citações, tomei a liberdade de efetuar o recuo, mesmo quando a fala tivesse menos de três linhas. Esta decisão teve a intenção de evidenciar o assunto tratado pelo estudante por meio do questionário e da entrevista.

5 SUBSÍDIOS ANALÍTICOS: A IMERSÃO DAS CULTURAS POPULARES

Na primeira parte deste aporte teórico, tendo em vista o primeiro objetivo específico desta pesquisa, busquei analisar e constatar nos documentos normativos da instituição escolar, o PPP (CEGDT, 2022a) e o plano de ação (CEGDT, 2022b), possíveis marcas do silenciamento das distintas vivências e saberes dos estudantes que compõem a comunidade escolar do CEGDTQ, tendo em vista que essa unidade escolar possui atores sociais procedentes de diversos espaços socioculturais de Aracaju e do estado de Sergipe e seus atravessamentos.

Com foco na análise de dados e nos demais objetivos específicos, na terceira parte desta pesquisa procurei entender os espaços socioculturais nos quais os estudantes permanecem, transitam e são atravessados, tracei os diversos locais de convivência desses atores sociais e as suas transitoriedades por meio dos subsídios quantitativos obtidos na coleta de dados. Em seguida, entrecruzando as diversas coletas de dados executadas durante os procedimentos metodológicos, foi possível entender e observar os distintos espaços socioculturais e vivências dos atores sociais que ocupam o espaço institucional da escola. Nesse sentido, foi perceptível que os estudantes possuem distintos modos de vida e narrativas relacionadas a práticas culturais executadas pelas camadas populares em seus “pedaços”.

Em sequência, por meio da articulação entre os dados qualitativos e quantitativos, analisei o cotidiano escolar com foco na manutenção do diálogo entre os estudantes e com os professores, de forma a observar normas sociais existentes no espaço escolar e como essas convenções sociais vistas no cotidiano escolar se refletem nas tensões socioculturais entre os atores sociais. Por último, de acordo com os tópicos anteriores, fiz as principais considerações obtidas por meio da coleta de dados e as contribuições desta pesquisa para o CEGDTQ, seu possível auxílio no amparo de futuras propostas e práticas pedagógicas adotadas pela instituição escolar para desvelar as culturas populares silenciadas.

5.1 LINGUAGENS SUBMERSAS

“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.”
(ADICHIE, 2019, p. 12)

A linguagem é um instrumento de poder e por meio dela pode-se camuflar, omitir e invisibilizar determinados grupos sociais minoritários, bem como os sujeitos sociais inerentes a eles, submergindo suas vivências e práticas culturais no espaço escolar. Nessa mesma perspectiva, Bourdieu (1989) esclarece que o universo simbólico da linguagem exerce poder sobre os indivíduos, uma dominação invisível. Em alguns casos, essa capacidade de dominação através da linguagem é exercida por indivíduos que desconhecem as estruturas e os mecanismos do poder que é desempenhado pelo sistema simbólico da arte, da linguagem e da religião. Nesse ponto, pode-se entender, de acordo com o autor, que os atores sociais se tornam cúmplices do sistema e reprodutores da dominação, pois eles, por sua vez, não estão interessados em saber sobre os mecanismos e aparatos do poder simbólico da linguagem. Percebo então que, tanto os docentes, quanto os discentes e a forma como esses atores sociais pensam e reagem diante das distinções sociais e culturais, podem estar atreladas ao poder simbólico e a seu domínio invisível que é exercido através de suas diversas interfaces do sistema, reverberando sobre a construção dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas da unidade educacional, ações e práticas pedagógicas construídas pela instituição educacional e, conseqüentemente, sobre as vivências dos alunos no espaço escolar.

Ainda de acordo com Bourdieu (1989), a linguagem é um instrumento de conhecimento de construção do mundo, todavia ela pode contribuir para a manutenção da ordem social dentro do espaço escolar e fora dele. Em vista disso, a linguagem, e conseqüentemente a palavra, se manifestam em documentos construídos pela instituição escolar como o PPP, que é um instrumento norteador das ações promovidas no ambiente escolar e para os sujeitos sociais envolvidos com ele. Veiga (2013) sinaliza que o projeto educativo deve estar balizado nos alunos. Essa proposta pedagógica tem a intenção de ser construída democraticamente e coletivamente, por meio dos segmentos dos alunos, pais ou responsáveis legais, professores, pedagogos e demais servidores públicos do quadro da unidade educacional, manifestando em sua estruturação interesses coletivos de todas as partes. Todavia, a elaboração deste documento nem sempre é democrática, por vezes ficando a cargo da gestão da escola, seguindo modelos e padrões atribuídos pelos sistemas de ensino. Dessa forma, trazendo uma linguagem que não se adequa ao entendimento dos diversos segmentos inerentes ao espaço escolar, e às vezes promovendo, através desse plano pedagógico, um instrumento de poder simbólico e de manutenção da ordem social.

Nesse aspecto, baseado no arcabouço teórico de Bourdieu (1989), Charlot (2005), Magnani (1998) e Rodriguez (2004), a reflexão sobre o PPP (CEGDT, 2022) e o atravessamento

de outros documentos ajudaram a identificar os indícios de um possível silenciamento das culturas populares no ambiente escolar, pois sei que, no campo educacional, a linguagem e consequentemente as palavras se manifestam por meio dos documentos que norteiam as ações, os rumos, as atividades, os projetos, as práticas educativas e, consequentemente, o ensino e aprendizagem dos estudantes inseridos na instituição educacional. Para Charlot (2001), o processo de aprendizagem e a construção do saber são mobilizados pelo sujeito, por suas particularidades e desejos e atravessado pelas relações sociais e culturais construídas em seus espaços de socialização. Sendo assim, a escola deve considerar diante de sua proposta e de práticas educativas os “pedaços” dos estudantes e, consequentemente, as suas práticas culturais.

Desse modo, esses documentos trouxeram informações sobre o caráter ideológico e o aparelhamento do poder exercido sobre o ambiente escolar através do universo simbólico da linguagem. Por essa razão, foi necessário analisar as palavras contidas nos documentos normativos que norteiam as ações educacionais promovidas pela unidade educacional, com o intuito de emergir, decodificar, identificar e problematizar os elementos de silenciamento das culturas periféricas. Mediante esta apreciação foi evidenciado o que está implícito e explícito diante das palavras e informações contidas nos documentos que orientam os rumos que a instituição vai seguir diante da comunidade escolar que se configura no CEGDTQ. Para Charlot (2005), o mundo globalizado neoliberal em que vivemos engendra problemáticas de relações entre educação e cultura, pois ele acredita que essa integração desconsidera, nega e silencia as diferentes dimensões culturais do ser humano, estando do lado da visão dos opressores, da dominação e da desigualdade. Por outro lado, o autor menciona que os obstáculos encontrados na articulação entre o campo educacional e cultural se consubstancia no ato de as instituições educacionais desconsiderarem as individualidades culturais dos alunos. Desse modo, Charlot (2005) ressalta que esse procedimento é anterior ao processo de globalização, no qual a cultura escolar privilegia as práticas culturais da elite.

5.1.1 Da imersão a emersão do silenciamento das culturas populares na proposta pedagógica da instituição escolar

Seguindo a linha de raciocínio delineada acima, tratarei aqui sobre pontos dicotômicos encontrados na proposta pedagógica do CEGDTQ, sobre colocações que revelam ideologias e concepções de escola, apresentando discursos contraditórios que são expressos ao longo do documento que possui o objetivo de representar os anseios da instituição educacional e da sua comunidade escolar. Contudo, as aspirações iniciais da justificativa da proposta educativa são

fraturadas com intuito de privilegiar os dados obtidos através de sistemas de avaliações externas. Dessa forma, à luz dos autores evidenciados no arcabouço teórico deste estudo cultural, articulado às leituras e à análise do PPP (CEGDT, 2022a), trarei algumas distinções.

No PPP do (CEGDT, 2022a), no tópico *Razões que justifiquem as ações propostas*, deparei-me com a intenção de uma oferta educacional que prioriza as individualidades dos estudantes e o cotidiano vivido por eles, assim expresso no documento em questão:

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz pressupõe, como necessidades indispensáveis, o diálogo entre as pessoas e a disposição para **ouvir as diferentes vozes que ecoam em cada espaço** onde funciona uma sala de aula, na perspectiva de constituir princípios éticos, morais e estéticos que se aliem com os ideais democráticos do direito à educação pública de qualidade social para todos e todas. (p. 9, grifo meu)

Nesse ponto de vista, a instituição educacional entende a necessidade de ouvir as distintas visões de mundo dos alunos inerentes ao espaço escolar. Colocando no documento que a escuta dos estudantes é algo fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática, a proposta pedagógica da unidade educacional complementa e reafirma o seu desejo expressando que

Para isso, o CEGDTQ, defende a proposição de uma educação na qual se tenha uma proposta curricular que, ao invés de hierarquias, **valorize o universo cultural tanto de estudantes** como de professores e professoras, que os processos de ensino e aprendizagem sejam produzidos dentro de um contexto, com referenciais concretos, inseridos no cenário onde ocorrem os fenômenos que são tratados na sala de aula e tenha no **cotidiano vivido, saberes constituintes do itinerário formativo e cultural dos e das estudantes** (CEGDTQ, 2022a, p. 10, grifo meu).

Preliminarmente, o texto evidencia a relação entre a educação e a cultura, comunicando que os processos educativos desenvolvidos na escola devem estar atrelados ao universo cultural dos alunos. Ao final do parágrafo, demonstra uma posição que considera as vivências e saberes construídos pelos estudantes no cotidiano da sala de aula. Todavia, o texto valoriza a cultura do cotidiano escolar em detrimento das vivências e saberes pessoais dos estudantes, construídos em seus espaços socioculturais. Esse pressuposto fica mais evidente por meio do fragmento textual do PPP que expressa que:

As ações propostas neste **Projeto Político Pedagógico** são decorrentes do **diagnóstico da realidade vivenciada** pelo nosso Centro de Excelência, **principalmente no tocante aos indicadores do IDEB, Censo Escolar (matrícula, aprovação, reprovação, repetência, evasão, abandono, distorção idade-série), avaliações internas (SAESE) e externas (ENEM E**

SAEB). Este Centro de Excelência deve garantir ações que promovam metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (CEGDTQ, 2022a, p. 10, grifo meu).

Nessa perspectiva, a instituição educacional balizou a construção da proposta pedagógica por meio das avaliações externas nacionais (ENEM e SAEB), estaduais (SAESE) e dos dados e indicadores obtidos através desses exames, com o intuito de nortear a ação pedagógica da escola e as práticas educativas exercidas pelo professor em sala de aula. Desse modo, desconsideram-se as dinâmicas sociais, culturais, as vivências do cotidiano escolar e das comunidades e locais de onde esses jovens são oriundos, tendo como caráter prioritário do projeto educacional da instituição educacional os aspectos quantitativos em detrimento dos fluxos sociais e culturais que os alunos vivenciam dentro e fora do ambiente escolar. Para Bourdieu (1989), desconsiderar e deixar a origem social e cultural dos estudantes submersas é manter a ordem social, perpetuando a reprodução das práticas escolares que visivelmente priorizam a igualdade, contudo silenciam por meio de mecanismos invisíveis. Assim como no subsolo aquático, quando agitamos a água, pode-se observar que as partículas de areia, que estavam invisíveis a olho nu, começam a surgir. Da mesma forma, entendo que a intenção desse momento é mexer nos subsolos da proposta pedagógica e fazer com que as intenções submersas possam emergir. Nesse sentido, encontrei fragmentos que demonstram as distintas realidades socioculturais dos estudantes, observando que esses atores sociais possuem distintos saberes, práticas culturais e vivências. Todavia, a instituição escolar, em vez de tentar entender os distintos universos culturais dos estudantes, tenta inculcar novos *habitus*, que em um movimento contrário, devido o *habitus* desenvolvido em seus espaços sociais, reveste-se de distintos modos de apropriação, ressignificação e manutenção da ordem social por meio da inculcação.

Ainda nessa perspectiva do desvelar, trago um outro fragmento textual, com a finalidade de movimentar as areias submersas. A escola, em seu projeto educativo, revela que

(...) as dimensões **do trabalho, ciência, tecnologia e cultura** na perspectiva do trabalho como **princípio educativo**, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da **seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação** (CEGDTQ, 2022a, p. 10, grifo meu).

No trecho acima fica explícito que todos os processos da concepção da proposta pedagógica promovido pelo CEGDTQ estão atrelados às dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ao me deparar com esse fragmento contido na proposta da instituição educacional, surgiram alguns questionamentos, como: Quais dimensões culturais a instituição escolar considera? Ao fazer esse questionamento, entendo a sobreposição das vivências culturais atreladas aos procedimentos avaliativos engendrados pela escola e pelos sistemas de educação diante das diversas interfaces culturais dos atores sociais que compõem o espaço escolar.

Em um outro extrato do texto, é mencionado que

Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes (CEGDTQ, 2022a, p. 10).

Ao considerar as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o documento expõe o caráter homogeneizador e unitário inerente a essas dimensões no ensino médio. Todavia, no que tange ao aspecto cultural, se levadas em consideração as suas diversas interfaces e dinâmicas de conexões entre os espaços sociais ocupados pelos corpos juvenis, há uma multiplicidade de caminhos a serem percorridos através das práticas e ações pedagógicas. Para além disso, pode-se ter um instrumento poderoso e potente para entender os estudantes e para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo essa uma das grandes preocupações expressa pelo PPP (CEGDT, 2022a). Diante disso, entendo que a oferta de serviços educacionais homogeneizado acontece quando a instituição escola prioriza dados avaliativos, ao invés de compreender e refletir sobre as interfaces e dinâmicas socioculturais existentes dentro e fora do espaço escolar. Tal fato pode ser observado no texto do PPP (CEGDT, 2022a) que enxerga os estudantes por meio de instrumentos avaliativos externos.

Levando em consideração o que foi explorado anteriormente, o PPP (CEGDT, 2022a) traz uma preocupação dos professores e da instituição educacional ligada à aprendizagem dos estudantes no cotidiano escolar. Esta inquietação é demonstrada através da seguinte indagação proferida no documento:

(...) Entendemos que conquistar a atenção dos estudantes e aumentar o rendimento em sala de aula é o objetivo de todo professor, mas quais práticas pedagógicas adotar para alcançar esses resultados? Podemos adiantar que uma educação flexível, consciente e inovadora pode ser a chave para melhorar o processo de aprendizagem (CEGDTQ, 2022a, p. 11).

Este questionamento demonstra a preocupação da unidade educacional com as motivações necessárias para que o estudante se interesse em aprender. Diante de tal inquietação, exploro a inclusão no texto de práticas pedagógicas que compreendam as culturas periféricas populares, vivências e saberes dos estudantes, que são construídos em seus “pedaços”, os quais, de acordo com Magnani (1998), são repletos de relações sociais e práticas culturais. Para Charlot, “o ato de aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior” (CHARLOT, 2001, p. 26) e, sendo assim, a motivação para aprender reside dentro de cada ator social, necessitando da intervenção exterior do outro para que o processo de aprender aconteça. Nesse sentido, o professor exerce a função de mediador deste processo. O parágrafo citado abaixo no PPP (CEGDT, 2022a), reconhece o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem dizendo que

(...) o estudante do século XXI passou a ser o personagem principal na busca e construção do conhecimento, enquanto o professor assumiu o papel de mediador do ensino — e é por essa nova perspectiva que o exercício da educação deve ser orientado. Considerando que cada estudante é único e que existem muitas maneiras de ensinar com qualidade, é preciso variedade nas práticas pedagógicas para atingir o maior número possível de jovens — por exemplo, não é viável empregar a mesma estratégia no ensino fundamental e no ensino infantil, pois são contextos diferentes (CEGDTQ, 2022a, p. 11).

Embora a instituição educacional identifique o professor enquanto mediador na construção da aprendizagem do aluno, noto, nesse fragmento da proposta pedagógica, um reconhecimento das particularidades dos estudantes, apesar de ao longo do documento haver uma negligência das vivências e saberes culturais construídos pelos alunos em seus “pedaços” de socialização. Para além disso, saliento a falta de entendimento no referido documento em relação aos perfis socioculturais e, por conseguinte, às aprendizagens e caminhos distintos percorridos pelo estudante ao longo daquele processo, havendo, nesse projeto pedagógico, maior ênfase das vivências avaliativas em relação às vivências sociais e culturais dos estudantes. Esse pressuposto pode ser observado através dos projetos e programas desenvolvidos pela instituição educacional que em sua grande parte dão destaque a exames e avaliações. Dentre as propostas de práticas educativas delineadas no PPP (CEGDT, 2022a), tem-se práticas descritas que visam instrumentos avaliativos como SAESE, SAEB e ENEM, concebendo ações e projetos educacionais que priorizam o conhecimento da matemática sistematizada e da produção de redação para o ENEM, sendo essas proposituras atribuídas de forma direta às avaliações externas, valorizando o conhecimento cobrado por elas.

Em se tratando especificamente da comunidade escolar e da análise dos sujeitos sociais inseridos no cotidiano da instituição educacional, no tópico de análise da realidade da

instituição e da comunidade onde se localiza, o PPP (CEGDT, 2022a) traça de maneira breve e sucinta os contornos dos indivíduos inseridos no espaço escolar, evidenciando que os estudantes são oriundos de distintos bairros. Todavia, a proposta não demonstra uma preocupação em delinear os locais de onde os atores sociais são oriundos. Embora ela evidencie dados percentuais do ano de 2021, foca nos alunos residentes no bairro onde a escola está localizada (22%), próximos (68%) e outro municípios (10%), e essas informações não trazem a dimensão dos espaços socializadores e culturais nos quais os corpos juvenis do CEGDTQ estão inseridos. Entendo, no entanto, que dependendo do coletivo comunitário em que o aluno está inserido, ele terá vivências socioculturais distintas. Ademais, a unidade educacional tenta definir o perfil da renda familiar dos estudantes perfazendo as seguintes variáveis: desempregado (31%), renda informal (37%), renda entre 1 a 2 salários (45%) e renda entre 3 a 5 salários (15%). Quando somadas, as porcentagens demonstradas pela proposta educacional totalizam 128%, havendo assim, inconsistências nos quantitativos revelados no documento, além de não trazer evidências consubstanciais da situação da renda per capita desses estudantes em seus domicílios. Nesse sentido, como sugestão, trago no capítulo dois deste estudo, o cruzamento dos dados dos alunos por bairros da capital aracajuana, com as informações reveladas pela Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social, através da Mapografia social do município de Aracaju (2019). Embora a proposta pedagógica tente levantar e trazer dados sobre os estudantes e suas famílias, há algumas defasagens de informações sobre a cultura dos estudantes que poderiam, por sua vez, auxiliar os professores nas ofertas de práticas educativas que fossem direcionadas às diversas culturas dos estudantes.

Ainda referente ao tópico citado no parágrafo anterior, um outro ponto a ser considerado é o tratamento uniformizado dos estudantes. Observei a acomodação dos sujeitos sociais em contornos fechados, como faixa de idade, quadrantes urbanísticos, composição familiar e renda per capita. Pode-se observar esse delineamento através do seguinte fragmento textual abaixo, o qual menciona que

O Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz conta, no ano letivo de 2021, com um total de 411 estudantes, matriculados nos turnos manhã, tarde e noite. A clientela escolar deste estabelecimento situa-se na faixa etária entre os 14 e 17 anos, excetuando alguns casos de estudantes com idade superior.

Os estudantes que compõem o Centro de Excelência são oriundos da área central da cidade, da área periférica de todos os quadrantes da zona urbana e também da área rural. O nível sócio econômico cultural é variável. As famílias têm em média 04 filhos, sendo que estes, em sua maioria, colaboram com o orçamento familiar, permitindo uma renda média de 1 a 3 salários (CEGDTQ, 2022a, p. 15).

Nessa perspectiva, noto que a instituição educacional possui uma concepção homogeneizada dos jovens que ocupam o ambiente escolar em alguns posicionamentos expressos no documento, todavia essa compreensão unificada dos atores sociais está submersa em narrativas textuais, considerando a cultura dos alunos por meio de processos avaliativos que não identificam todos os graus de saberes construídos por eles, atravessados por dinâmicas sociais. Como ponto preliminar dessas posições, evidencio o título *Perfil do aluno*, que se utiliza do termo perfil no singular ao invés de estabelecer essa palavra no plural, pois compreendo que na condição de os estudantes ocuparem espaços sociais diferentes, possuem, também, origens, singularidades, culturas e saberes distintos construídos por meio de seus lugares de socialização. Nesse sentido, a abertura da temática abordada carece de uma atualização, no entendimento de que é necessário trazer os perfis dos sujeitos sociais inseridos no ambiente escolar, conforme já discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

Ainda nesse prisma, a proposta pedagógica do CEGDTQ, dispõe em sua estruturação, do termo perfil familiar dos estudantes matriculados na instituição educacional, reforçando o caráter unificador na composição do PPP (CEGDT, 2022a), derivando no acondicionamento e redução dos perfis familiares e, conseqüentemente, na redução das práticas culturais exercidas no espaço familiar. O Plano de Ação do CEGDTQ (2022b) identifica que é necessário que os professores executem estratégias de aproximação e de maior participação dos pais e responsáveis no planejamento de ações de forma compartilhada, com o intuito de estimulá-los à participação da vida escolar de seus filhos, todavia percebo que, para tal atuação dos docentes, é necessário que exista o delineamento na proposta pedagógica dos diversos perfis dos estudantes e de suas famílias para que haja a construção de práticas pedagógicas que incluam os pais e responsáveis.

Um outro ponto de atenção, diante do projeto educacional da escola, é a ausência de informações e dados sobre o bairro em que a instituição está inserida, bem como sobre as comunidades no entorno da unidade educativa. Nesse sentido, faz-se necessário traçar um panorama sobre as lideranças comunitárias, sobre associações e clubes, igrejas, pastorais, terreiros e outros locais de práticas religiosas; sobre áreas e hábitos de lazer, sociais e culturais; sobre grupos culturais e sobre os meios de comunicação usados por essas comunidades.

Ainda nessa perspectiva, sabe-se que os estudantes do CEGDTQ são oriundos de diversos quadrantes de Aracaju e alguns municípios fora do espaço geográfico da capital. Todavia, traçar de forma inicial os contornos dessas comunidades no entorno da escola é construir pontes entre os líderes comunitários e práticas culturais locais situadas nas bordas da

escola, articulada à educação. Para além disso, é dar subsídios prévios para que os professores da instituição educacional consigam trabalhar com ofertas e práticas educativas condizentes com uma parcela considerável dos estudantes que ocupam o ambiente escolar, bem como com a possibilidade de ampliar esses perfis culturais dos discentes e de suas comunidades ano a ano, de acordo com a demanda identificada pela unidade educacional através da análise dos dados e informações sobre os espaços sociais que esses atores sociais são procedentes.

Um outro ponto preponderante para se levar em consideração na articulação entre o campo cultural e educacional, diante do PPP (CEGDT, 2022a), é a descrição do público interno da unidade educacional como instrumento de identificação da multiplicidade existente no espaço educacional. Além disso, é interessante observar as interações, dinâmicas e tensões sociais e culturais no cotidiano escolar e também como esses elementos são desenvolvidos na cultura escolar.

No plano de ação do (CEGDT, 2022b), o CEGDTQ identifica que existe um índice elevado de abandono dos estudantes no ano letivo de 2022 e em períodos anteriores. Tendo isso em vista, a gestão elaborou a meta de elevar o índice de pertencimento e permanência dos alunos na unidade educacional. Como ação, propôs-se observar o controle de frequência e motivação para a realização das atividades pedagógicas. Contudo, ressalto o emprego prioritário de aspectos quantitativos da assiduidade dos estudantes sem considerar os aspectos socioculturais.

Um outro assunto abordado nesse roteiro de atuação da instituição educacional foi a necessidade do desenvolvimento e reconhecimento das individualidades e especificidades dos estudantes, pois a instituição educacional identifica que existe uma ausência do reconhecimento dos sujeitos sociais, o que decorre no aumento das taxas de abandono e diminuição de frequência dos alunos em sala de aula. Diante de tal fato, observa-se a adoção de medidas que priorizam, na maioria das vezes, os dados e indicadores quantitativos fornecidos pela SEDUC. Em alguns momentos do documento, percebi que a escola possui preocupação em saber sobre as individualidades dos estudantes, embora essas inquietações não ressoem acerca de um aprofundamento dos espaços sociais e culturais que esses alunos vivenciam em seus “pedaços” e no cotidiano escolar, pois, como vimos anteriormente, as vivências escolares na proposta educacional são reduzidas em diversos momentos aos indicadores de avaliações externas. Igualmente, na proposta pedagógica do CEGDTQ também foram identificados tais aspectos explanados anteriormente. O documento citado afirma que existe

(...) **urgência de implantar um novo modelo de educação**, comprometida com a **melhoria da qualidade de vida** dos(as) estudantes, que estimule o exercício do protagonismo para o projeto de vida e o processo de aprendizado,

que motive os jovens a prosseguir seus estudos, diminuindo a ocorrência perversa da exclusão acionada mediante as altas taxas de reprovação e abandono (CEGDTQ, 2022a, p. 21, grifo meu).

Diante de tais indicações e motivações para mudanças, friso novamente a importância de que a unidade educacional estabeleça ligações entre a educação e a cultura dos estudantes. Amparado por Charlot (2005), cada sujeito social deve ter o direito de ser educado de acordo com a sua própria cultura, e, nesse sentido, ele identifica que o fracasso escolar é decorrente de um ensino que não leva em consideração as identidades e raízes dos estudantes, nem o vínculo com suas comunidades.

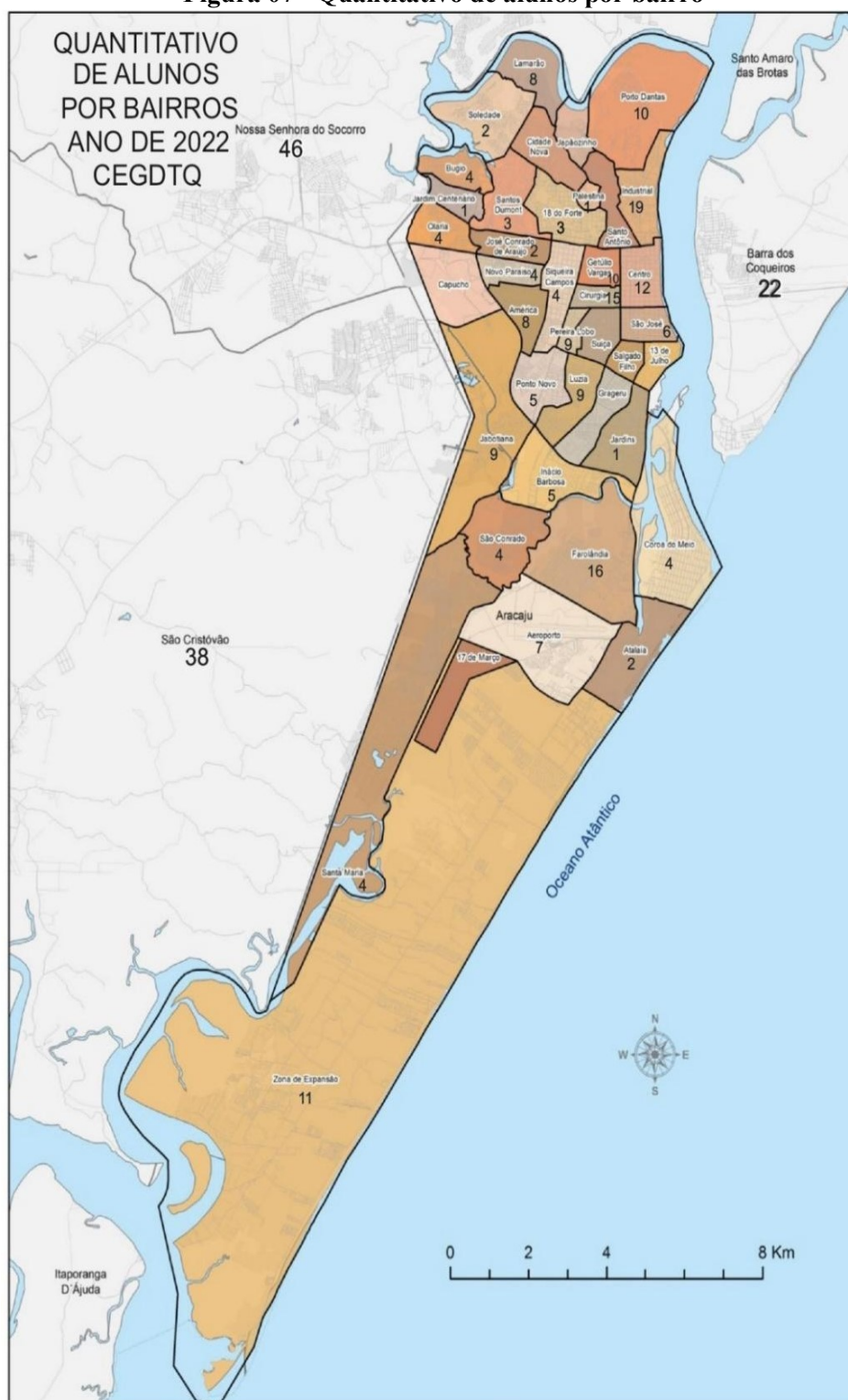
Em face do que foi exposto até aqui, as propostas pedagógicas do CEGDTQ apresentam dicotomias nas quais existem evidências de preocupações da instituição educacional em atender as demandas culturais individuais dos estudantes. De forma contraditória, ao lançar esse olhar específico para os alunos e suas vivências, a instituição educacional se utiliza de dados e indicadores avaliativos fornecidos pelos sistemas de avaliação da educação básica. Nesse sentido, entendo que a unidade educacional, ao invés de articular esses dados avaliativos com reflexões sobre o lugar que ela ocupa e com os alunos oriundos de comunidades que estão inseridas em seu entorno e fora do eixo central, leva em consideração apenas as vivências dos alunos em avaliações externas, mensuradas por meio de aspectos quantitativos. Essas ponderações teriam o intuito de emergir, diante do ambiente escolar, os múltiplos perfis estudantis e os seus distintos espaços que possuem especificidades sociais, culturais, vivências e relações com saberes. Todavia, a escola exerce um comodismo no que tange a construção de pontes entre os serviços educacionais prestados, entre a comunidade local e os aspectos culturais trazidos pelos estudantes que ocupam o espaço institucional educativo. Desta maneira, ela se baseia e prioriza suas práticas pedagógicas em dados das vivências avaliativas proporcionadas aos alunos, o que nos leva a entender que as culturas populares dos sujeitos sociais ficam submersas em meio às propostas educativas construídas pela escola por meio do PPP (CEGDT, 2022a) e do Plano de Ação do (CEGDT, 2022b).

5.2 ATRAVESSAMENTOS SOCIOCULTURAIS: ENTRE O PERTENCIMENTO E A TRANSITORIEDADE DOS CORPOS JUVENIS NOS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO

Na figura 07, trago uma mapografia dos locais em que os alunos desta instituição escolar residiam no ano de 2022, período no qual esta pesquisa e as suas fases de coleta de dados foram realizadas. Esse foco temporal se deve ao fato de o fenômeno do silenciamento das culturas

populares no ambiente escolar, que foi observado durante os procedimentos de pesquisa, pode sofrer transformações devido ao caráter fluido e dinâmico das interações socioculturais no cotidiano escolar.

Figura 07 - Quantitativo de alunos por bairro



Fonte: Baseado nos dados fornecidos pela SEDUC e no mapa contido no Relatório Diagnóstico da Cidade de Aracaju (2019)

Para começar, evidencio o fato de que o quantitativo de alunos do CEGDTQ, oscilou durante todo ano de 2022, sendo que no início do ano letivo a instituição possuía um total de 411 estudantes matriculados na escola e, ao final do período letivo, a unidade educacional fez um total de 353 alunos. Enquanto professor do colégio, observei que essa oscilação se deveu ao fato de que havia uma constante mudança dos corpos juvenis entre as instituições educacionais localizadas na área central de Aracaju, devido a fatores como o surgimento de vacância em uma unidade educacional de maior interesse para o aluno devido ao seu prestígio, a inadequação com a oferta dos serviços educacionais em tempo integral, em razão de que alguns desses jovens possuem estruturas familiares distintas, com a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou até mesmo auxiliar os pais no cuidado dos filhos mais novos. Há também um deslocamento desses estudantes para escolas localizadas próximas de suas residências, sendo esse fator decorrente da falta de capital para acessar o transporte público e percorrer o caminho até a instituição educacional. Essa inconstância dos corpos juvenis no ambiente escolar traz indícios da transitoriedade dos atravessamentos sócio culturais entre os ambientes institucionais educacionais, dificultando a manutenção de vínculos afetivos com a comunidade escolar.

Em se tratando da mapografia, demonstrada na figura 7, tem-se o total de 314 alunos distribuídos entre diversos bairros da cidade aracajuana e de municípios pertencentes à RMA. Já no tocante às municipalidades mais distantes dessa região metropolitana, constatei um total de 10 estudantes. Essa discrepância entre o total de alunos apresentados no mapa e o número inicial de 411 e final de 353 exibido no ano letivo de 2022, deve-se ao fato de que a requisição dos dados a SEDUC foi realizada antes do término das matrículas deste período. Soma-se a esse fato a oscilação e transitoriedade dos corpos juvenis entre escolas da rede pública e privada de Aracaju, o que, friso novamente, dificulta o desenvolvimento de um pertencimento dos atores sociais que estão inseridos no cotidiano escolar e a fixação de um número exato de alunos pertencentes ao CEGDTQ. Nesse sentido, procurei observar e demonstrar o quantitativo de discentes ao término dos anos letivos entre 2014 e 2022, apresentados na tabela 1, somando o total de estudantes apresentados em cada ano acadêmico e dividindo pelo número desses períodos, obtendo, assim, a média de 360 alunos que ocupam o ambiente educacional entre 2014 e 2022. Esse quantitativo me dá uma noção média do número de estudantes que ocupam o espaço escolar em questão, levando em consideração que os valores e oscilações do número de alunos possuem grandes discrepâncias.

Tabela 1 - Número total de alunos matriculados ao final de cada ano letivo

Resumo de Matrículas

Modalidade	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ensino Médio	424	370	385	387	261	294	372	394	353

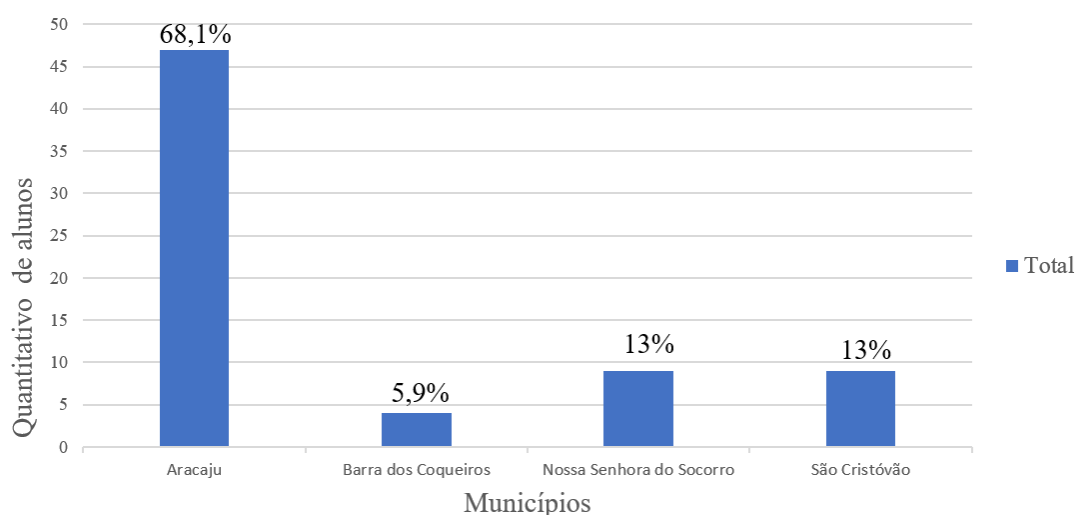
Fonte: SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

Após observar a oscilação e discrepância no número de alunos que ocupam o espaço do CEGDTQ, retrocedo ao mapa apresentado na figura 7, que apresenta um total de 314 discentes, somando a esse valor o número de 10 alunos que não pertencem à RMA. Obtém-se, assim, o total de 324. Se levarmos em consideração esse quantitativo, a instituição educacional exibe o percentual de 64,19% residentes em Aracaju; 32,72% dos alunos pertencentes aos municípios de Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros e São Cristóvão, enquanto 3,09% são pertencentes a municípios mais distantes da região aracajuana. Observando a distribuição dos alunos da instituição educacional no espaço geográfico da cidade de Aracaju, no recorte temporal do início de 2022, podemos atentar para a grande dispersão dos estudantes em diversos espaços sociais e culturais, assim como foi visto no capítulo 2 deste estudo, sendo essa difusão dos corpos juvenis em diversos bairros da cidade recorrente nos anos de 2020 e 2021. Em uma percepção enquanto professor, observo essa multiplicidade de alunos oriundos de diversas localidades fator recorrente nos anos anteriores aos dados demonstrados entre os períodos apresentados anteriormente. Nesse sentido, entendo que o CEGDTQ possui a capacidade de aglutinar em seu ambiente escolar estudantes provenientes de diversos espaços sociais.

Em um recorte mais específico, me proponho a traçar os perfis socioespaciais dos estudantes que colaboraram com a pesquisa na fase da coleta de dados, com a finalidade de entender a multiplicidades de espaços sociais e atravessamentos existentes no universo de 69 alunos que participaram da investigação. Tendo em vista o número de 353 sujeitos sociais que ocupam o ambiente escolar do CEGDTQ, no final do ano letivo de 2022, o percentual de alunos colaboradores que representaram a unidade educacional perfaz 19,54%. Este é um quantitativo expressivo diante das minhas observações e percepções realizadas por meio do diário de campo,

no qual identifiquei uma certa rejeição dos alunos com relação à colaboração com a pesquisa em si.

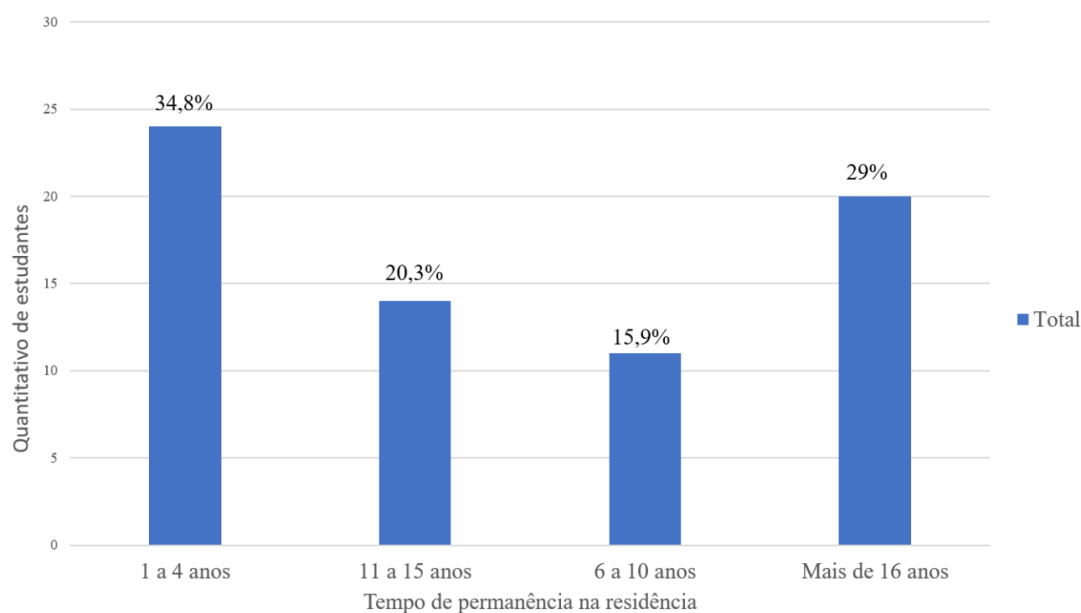
Gráfico 3 - Quantitativo de alunos colaboradores do questionário divididos por municípios da RMA



Fonte: O autor

Foi questionado aos alunos: *Em que lugar você reside atualmente?* No gráfico 3, pode-se observar o percentual de alunos residentes em cada área da RMA, apresentando os seguintes dados: 68,1% residiam em Aracaju; 13%, em Nossa Senhora do Socorro; 13%, em São Cristóvão e 5,9%, na Barra dos Coqueiros. Esses subsídios estatísticos me dão a dimensão dos múltiplos perfis socioespaciais e culturais dos participantes da pesquisa e de como eles são oriundos de diversos municípios que compõem a região metropolitana de Aracaju. Já havia identificado, na mapografia desenvolvida acima, que os corpos juvenis que ocupam a unidade educacional em foco são provenientes de diversos bairros, então não foi necessário questionar aos alunos sobre os locais em que eles residem em Aracaju. Todavia, esses dados iniciais camuflam se os atores sociais foram afetados e atravessados por outros espaços socioculturais vivenciados por eles, pois diante da minha experiência profissional com o cotidiano escolar do CEGDTQ e de acordo com questionamentos informais feitos aos alunos durante as observações, percebi que alguns estudantes estavam residindo em Aracaju, todavia possuíam relações de vínculo com comunidades e povoados de outros municípios. Alguns alunos residiam durante a semana na cidade aracajuana e nos finais de semana retornavam para seus locais de conexões afetivas.

Gráfico 4 - Tempo de permanência na residência atual

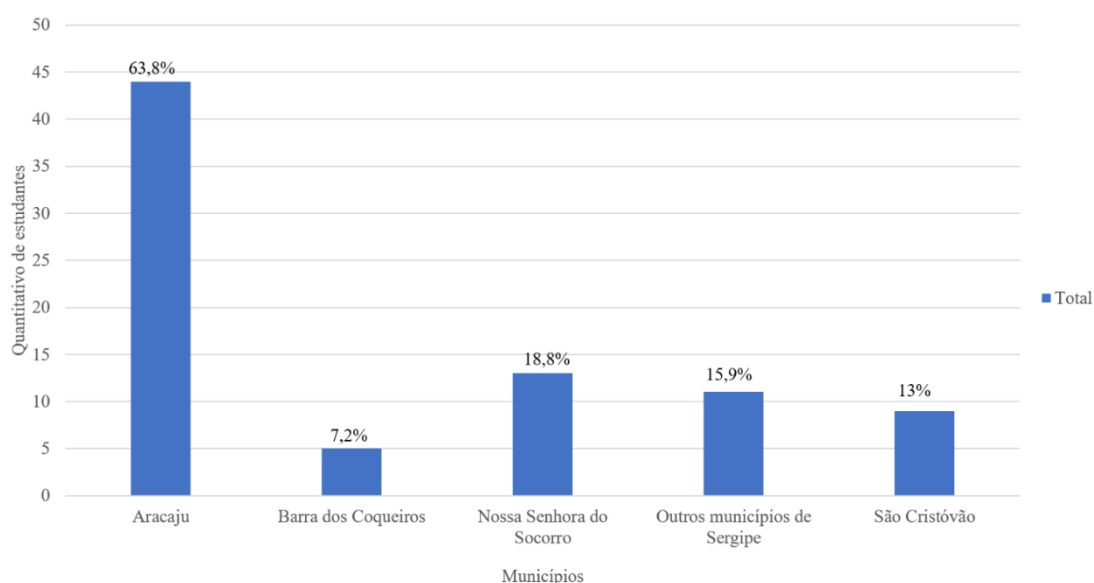


Fonte: O autor

Tendo em vista as reflexões feitas acima e com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre os perfis socioespaciais e culturais dos alunos colaboradores da pesquisa, foi efetuado o seguinte questionamento aos alunos participantes da pesquisa: *Há quanto tempo você reside em sua casa atual?* No gráfico 4 pode-se notar que os estudantes que são moradores da mesma casa e consequentemente do mesmo bairro, atingiram as seguintes porcentagens: 34,8% deles vivem de um a quatro anos no mesmo local; 15,9%, de seis a dez anos; 20,3% de onze a quinze anos e 29% há mais de dezesseis anos. Levando em consideração esses números, pode-se notar, de acordo com o primeiro percentual e com as observações feitas enquanto professor no cotidiano escolar, a existência de uma transitoriedade dos corpos juvenis entre municípios da RMA e bairros de Aracaju. Entretanto, também é possível notar por meio desses percentuais que quase metade dos estudantes vive no mesmo local praticamente a vida toda, considerando a idade média deles. Nesse sentido, é pertinente entender, por meio dos dados apresentados que os estudantes do CEGDTQ possuem distintas vivências e atravessamentos dos espaços socioculturais.

No gráfico 5, que está a seguir, os dados obtidos sobre o deslocamento dos municípios pertencentes a RMA, sofreram alguns ruídos de comunicação entre o questionamento feito pelo pesquisador e os participantes da pesquisa, uma vez que foi identificado nas respostas dos alunos duas ou mais marcações, embora 49,3 % dos estudantes tenham informado no gráfico 4 que residem entre 11 e mais de 16 anos no mesmo lugar, isso levando em consideração que a faixa etária média dos alunos é entre 14 e 18 anos. Apesar das inconsistências nos dados do gráfico 5, reflito que esses me levaram a perceber que um questionamento dessa natureza dever ser pensando com muita cautela em futuras investigações.

Gráfico 5 -Transitoriedade entre espaços sociais



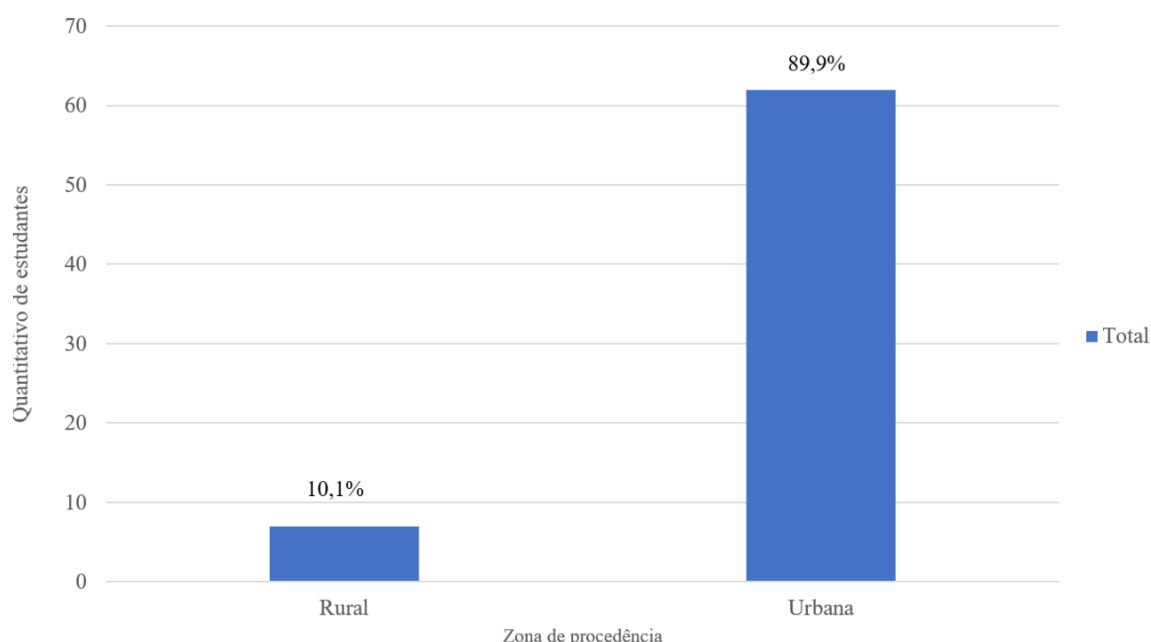
Fonte: O autor

Nesse sentido, embora os dados revelem que 63,8% residiram em Aracaju, 7,2%, na Barra dos Coqueiros, 18,8%, em Nossa Senhora do Socorro e 13%, em São Cristóvão, de maneira parcial, esse subsídios revelam a movimentação dos atores sociais entre os espaços, embora haja um desequilíbrio nos dados obtidos devido ao excesso de alunos no quantitativo final das porcentagens e numerações. Portanto, essas informações devem ser observadas e ponderadas com cautela, diante de tais fatos evidenciados anteriormente.

Levando em consideração as transitoriedades contempladas anteriormente, elenco o deslocamento dos alunos residentes em municípios fora da RMA para estudar no CEGDTQ. Nesse sentido, foi questionado aos alunos se eles já residiram em outro município de Sergipe. Como pode ser observado no gráfico 5, alcançou-se o resultado de 15,9% do total de alunos, os

respondentes do questionário que residiram em outros municípios fora da região metropolitana aracajuana, mesmo diante de tal dado, deve-se levar em consideração que as resposta obtidas possuem ruídos. Perante isso, haveria uma demanda de reformulação da resposta para identificar de melhor forma a transitoriedade dos alunos em futuras investigações, para isso será necessário colocar duas respostas possíveis sim ou não.

Gráfico 6 - Zona de procedência dos alunos do CEGDTQ

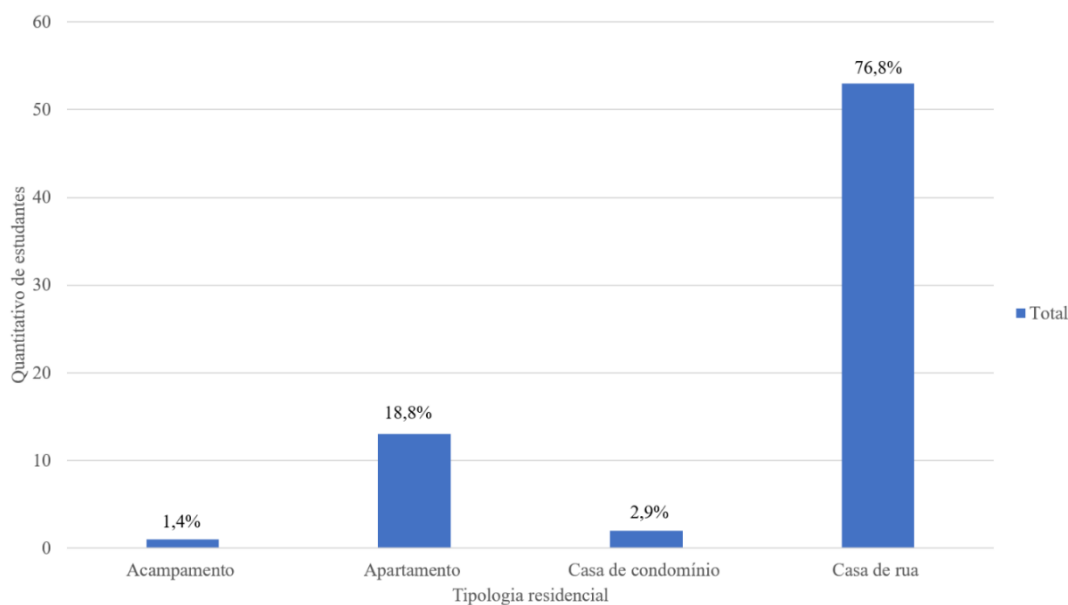


Fonte: O autor

O CEGDTQ está situado na área urbana da capital aracajuana, devido isso aponto o deslocamento de alunos oriundos da área rural de municípios pertencentes à RMA. Evidencio essa percepção por meio do questionário aplicado, indagando aos alunos participantes em qual área a residência dele estava localizada. Observando o gráfico 6, pode-se notar que, no total de 69 alunos participantes, 89,9% dos alunos residiam na área urbana da RMA e 10,1 % na zona rural dos municípios que fazem parte do espaço metropolitano da capital aracajuana. Os dados obtidos corroboram para a compreensão de que na instituição educacional coexistem alunos provenientes de zonas rurais e urbana da RMA. Os dados obtidos são relevantes para entender o deslocamento dos corpos juvenis da área rural para a área urbana. Nesse sentido, tal questionamento teve a intenção de evidenciar o entendimento da transitoriedade dos estudantes da área rural para a área urbana, onde está localizado o CEGDTQ, de modo a perceber as

diversas camadas de espaços sociais que permeiam o ambiente escolar e as dinâmicas sociais e culturais existente no cotidiano da instituição.

Gráfico 7 - Tipologias residenciais



Fonte: O autor

Paralelamente, compreender as tipologias residenciais onde os alunos vivem em seus “pedaços” podem auxiliar na percepção dos vínculos coletivos construídos nas suas comunidades. Levando em consideração o que foi mencionado, fiz a seguinte indagação aos alunos participantes da pesquisa: *Em qual categoria a casa que você reside se insere (casa de condomínio, de rua ou apartamento)?* Do total de 69 respondentes, como pode-se verificar no gráfico 7, 2,9 % marcaram a primeira alternativa; 76,9%, a segunda e 18,8%, a terceira. No questionário havia a opção para que os participantes pudessem adicionar outra categoria. Sendo assim, 1,4% dos colaboradores acrescentou a categoria acampamento. Diante dos dados apresentados, é possível compreender os distintos perfis socioculturais, vivências e saberes mobilizados nos “pedaços” em que os corpos juvenis convivem, pois sabe-se que, dependendo da tipologia residencial, os alunos podem desenvolver diferentes afetações, relacionamentos e vínculos sociais e culturais construídos em seus locais de convivência comunitária.

Para Bourdieu (2007) às mudanças na estrutura socioespacial aracajuana, configura como *habitus* de classe, que estabelece categorias homogêneas de existência, culminando em práticas sociais e culturais semelhantes. Nesse sentido, sob a população aracajuana opera paulatinamente a substituição da vida comunitária pelos condomínios fechados, o que configura

a mobilização de uma vida comunitária para individualizada. Sendo assim, observo que essas transformações demonstradas pelo autor, recaem sob a forma como os jovens estudantes interagem social e culturalmente nesses ambientes condominiais, nos quais são construídas bolhas sociais.

Ainda nessa perspectiva, com o segundo maior percentual de alunos participantes da pesquisa aparecem os que residem em apartamento (18,8%), e, em terceiro, os que residem em condomínios de casa fechada (2,9%). Juntas, essas duas categorias perfazem o total de 21,7% e, dessa forma, pode-se observar o pressuposto explanado por França (2021) de que uma parcela da população aracajuana reside em condomínios fechados, o que acarreta na substituição da vida em comunidade pela vida individualizada, criando bolhas sociais e diminuindo os fluxos de trocas culturais e do senso de coletividade. Sendo a escola um reflexo das situações vivenciadas fora do espaço escolar, pode-se entender que para alguns alunos residentes nessas categorias mencionadas há uma dificuldade em construir vínculos, relações afetivas e manter diálogos com estudantes provenientes de outros locais de vivências.

Em um registro feito no diário de campo do dia 29 de setembro de 2022, um dos alunos compartilhou que possuía dificuldade em fazer amizades no ambiente escolar, revelando que se sentia deslocado em meio a tantos indivíduos diferentes. Noto que esse sujeito social possuía dificuldades de interação com indivíduos provenientes de outros espaços e vivências. Ao final da conversa, questionei em que tipo de moradia ele residia trazendo à tona a informação de que era em um apartamento, formando, como diz Bourdieu (2007), um *habitus* de classe. Todavia, deve-se entender que não é sobre todos os corpos juvenis que recaem esses fatores, já que alguns conseguem estourar a bolha social e interagir com pessoas provenientes de espaços socioculturais distintos.

Em face do que foi exposto, pude observar os fluxos dos corpos juvenis saindo de seus distintos “pedaços” de coexistência em direção ao CEGDTQ, sendo capaz de identificar essa distinção das vivências através da compreensão dos municípios de proveniência, tempo de permanência no “pedaço” em que convive, transitoriedade de convívio entre espaços de moradia, zona de procedência e tipologia residencial. Embora alguns dados estatísticos obtidos por meio do questionário possuam ruídos informacionais ocasionados pela forma como ele foi construído, pude compreender e verificar, através dos dados, algumas percepções engendradas em reflexões concebidas a partir de lembranças de quando fui aluno, bem como através de observações feitas enquanto professor atuante na unidade educacional. Juntas, essas informações me levaram a entender marcas de permanência nos espaços de vivência, na transitoriedade dos corpos juvenis entre “pedaços” distintos e no deslocamento entre esses

espaços sociais nos quais os estudantes convivem para o ambiente escolar, levando-os a estabelecer outros modos de coexistência dentro do recinto educacional. Apesar de estar falando sobre os “pedaços” e seus atravessamentos sociais e culturais, deve-se levar em consideração que nem sempre o aluno é afetado por essas vivências locais. Isso foi mencionado anteriormente, baseado em França (2021), que explora sobre a substituição da vida comunitária pelos condomínios fechados. Do mesmo modo, aqueles que são residentes em casas estabelecidas em rua podem também não constituir relações afetivas, coletivas e vínculos comunitários, um pensamento individualista que opera sobre a sociedade contemporânea por meio de mecanismos simbólicos de poder, como afirma Bourdieu (1989).

5.3 FRAGMENTOS NARRATIVOS E PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS “PEDAÇOS”

“Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.”
(ADICHIE, 2019, p. 14)

Baseado no delineamento conduzido no tópico anterior sobre os diversos “pedaços” em que os alunos estabelecem convivência e de seus deslocamentos para o ambiente escolar, pode-se compreender a coexistência de distintos perfis socioculturais dos estudantes no espaço do CEGDTQ. Nesse sentido, talvez seja necessário compreender que, sob o cotidiano dessa instituição educacional, operam dinâmicas e fluxos espaciais e culturais, com forte influência da percepção dos estudantes sobre si e suas vivências, e sobre os outros. Diante disso, alguns sujeitos sociais podem evidenciar ou marginalizar os “pedaços” em que convivem em detrimento de outros devido às distintas vivências. A existência dessa submissão dos espaços socioculturais dos quais os alunos são provenientes dentro do ambiente escolar podem ser engendradas, de acordo com Bourdieu (2007), por meio de lutas no espaço social escolar que exercem forças do capital econômico e cultural.

Tendo em vista o uso tácito do sistema simbólico e do seu poder pelas classes dominantes como foi suscitado na fundamentação teórica, durante os três meses de observação dos estudantes no cotidiano escolar e junto às leituras e reflexões provocadas pelo arcabouço teórico de Bourdieu (1989), articulado aos documentos e as observações do cotidiano da escola pude perceber o quanto os mecanismos de poder como as normativas e dados educacionais

exercem forças de domínio e homogeneização dos diversos corpos juvenis. Todavia, o ato de olhar para os universos socioculturais dos estudantes mobilizou uma compreensão desses sujeitos sociais e a construção de uma relação de confiança entre o professor pesquisador e o aluno, dando voz a eles e promovendo a constituição de vínculos de confiança para que esses pudessem expressar as suas opiniões. Nesse sentido, um dos estudantes revelou que:

Sobre o questionário, eu me senti acolhido e, pela primeira vez, senti que minha opinião importa e vale para algo, além de que achei o questionário de extrema importância e queria que tivesse mais vezes (...) (ALUNO 1).

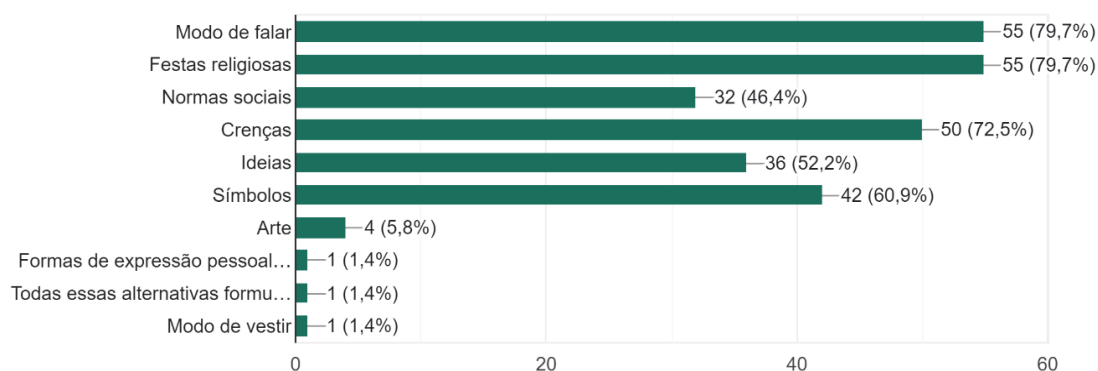
Nesse sentido, por meio da fala expressa pelo aluno revelou-se a necessidade da ampliação do diálogo entre os estudantes, os profissionais da educação e a gestão da escola com relação às questões socioculturais e as suas demandas diante dos diversos perfis culturais trazidos pelos alunos. Todavia posso adiantar que, na minha percepção, a participação nas etapas de coleta de dados da pesquisa me proporcionou, enquanto professor/pesquisador, uma visão maior sobre alunos que participaram da pesquisa no que tange às suas vivências, embora deva acrescentar que esse conhecimento um pouco mais aprofundado sobre os sujeitos sociais restringe-se aos alunos que colaboraram com a pesquisa, pois nem todos os estudantes estavam dispostos a falar sobre suas vivências, o que, em certo sentido, também pode ser entendido como silenciamento cultural.

Voltando à abertura de diálogo com os alunos sobre a temática, o questionário possibilitou a compreensão de alguns recortes dos “pedaços” dos sujeitos sociais, levando em consideração as complexas dinâmicas e atravessamentos culturais existentes no cotidiano escolar que serão evidenciados ao longo deste tópico. Contudo, posso dizer que as relações construídas no ambiente educacional, em alguns casos, são permeadas por fragilidades e efemeridades em virtude dos processos de urbanização e individualização do ser humano, principalmente nas áreas com um alto desenvolvimento urbano como a RMA. Um outro ponto notado ao longo desta jornada sobre a construção de relações e vínculos entre alguns estudantes no que diz respeito aos “pedaços” dos quais alguns alunos são provenientes, como bairros periféricos, áreas rurais e municípios distante da região metropolitana de Aracaju, foi observada uma preservação do sentimento de coletividade. Mesmo naqueles estudantes distantes de seus locais de convivência há uma preservação da memória dessas vivências carregadas de saberes que podem ser silenciados ou marginalizados pelos estudantes.

Ao longo da realização da coleta de dados para esse estudo pude ouvir diversos relatos e exposições verbais e não verbais por meio da aplicação de entrevistas, diário de campo e questionários. Na posição de pesquisador, passei por situações que derivaram em choros de

alegria e tristeza, risos, arrepios, cansaço e todas as demais potências que é ser pesquisador em um espaço permeado por lutas de poder no espaço social, cujas sensações foram experimentadas ao adentrar no campo de investigação sociocultural do espaço escolar. Em certos momentos, vivenciei e experimentei algumas das tensões sociais e culturais existentes entre os estudantes na instituição educacional. Todavia, nesses momentos de cansaço e tristeza fui acolhido pelos mesmos alunos com os quais construí vínculos durante o processo da coleta de dados.

Gráfico 8 Percepções dos alunos sobre o termo cultura



Fonte: O autor

Considerando o que foi apresentado no gráfico 8, observam-se dados oriundos das respostas expressas pelos estudantes. Nesse momento do questionário foram elencados diversos termos, com o intuito de que o participante *Assinalasse o que eles considera como cultura*, podendo apontar e adicionar quantas alternativas fosse possível. Este levantamento obtido teve a intenção de entender qual a percepção dos estudantes sobre cultura e as suas interfaces e, considerando que o termo elencado possui múltiplos conceitos, as respostas obtidas me levaram a compreender quais dimensões os alunos consideram enquanto cultura. Para além disso, pude identificar se os participantes ligam o conceito desse termo às diversas vivências e saberes construídos pelo ser humano em seus locais de cultura.

Nesse sentido, notei que mais da metade dos alunos consideram o *Modo de falar* (79,7%), *Festas religiosas* (79,7%), *Crenças* (72,5%), *Símbolos* (60,9%) e *Ideias* (52,2%) como práxis humanas inseridas dentro do campo cultura. Considerando esses dados, nota-se uma acentuada tendência dos alunos em compreender o modo de falar e suas variações enquanto elemento inerente ao termo em foco, pois existe uma abordagem dessa temática na disciplina de português. Todavia, observo, enquanto professor da instituição educacional, que ainda existe

um acentuado preconceito dos alunos oriundos de vivências linguísticas de alguns locais periféricos. Faço essa reflexão diante da coleta executada no diário de campo, onde o estudante revelou que sofreu preconceito e exclusão devido ao seu modo de falar que é distinto dos demais estudantes. Creio que a construção desse vínculo se deva à forte presença das instituições religiosas no cotidiano vivenciado pelos alunos em seus “pedaços”.

Ainda nesse prisma, logo abaixo de 50%, o gráfico 8 demonstra que 46,4% acreditam que as *Normas sociais* sejam elementos pertencentes à cultura, demonstrando que menos da metade dos alunos participantes da pesquisa creem que as normas sociais contidas nos diversos espaços sociais, consequentemente nos “pedaços” estejam inseridos na cultura. Ao mesmo tempo, menos de 60% dos colaboradores acreditavam que as ideias fossem uma categoria pertencente ao campo cultural. Assim como Bourdieu (1989), creio que essa marginalização das culturas dominadas e periféricas deve-se aos diversos aparatos do poder simbólico utilizado pelas camadas dominantes que ecoam sob a concepção dos estudantes sobre o que é cultura, inviabilizando as experiências e saberes construídos nos “pedaços” dos quais eles são oriundos. Na entrevista, um dos estudantes expressa o seguinte:

Na minha opinião é tudo, pois tudo envolve a forma de pensar, a forma da pessoa se expressar, então a música a arte, tudo, tudo é cultura (ESTUDANTE 1 GF1).

Nota-se por meio desta fala, a percepção das relações entre a cultura e a forma de pensar o mundo, mas, apesar disso, pode-se indagar se esse indivíduo reconhece em seus “pedaços” as diversas interfaces culturais. Em um ponto fora da curva, alguns alunos inseriram outras categorias como a *Expressão pessoal* e o *Modo de vestir*. Esses termos obtiveram percentuais de 1,4%, o que evidencia uma ampliação do conceito de cultura para esse percentual menor dos participantes. Por último, ao termo *Arte*, apenas 5,8% dos alunos acreditam que esse termo tenha relação com a cultura. Talvez esse fator se deva à manutenção da hierarquização do conhecimento artístico das classes dominantes dentro do espaço escolar, distinguindo-se do que é produzido pelas camadas populares, o que demonstra a construção de barreiras entre a arte produzida pela elite e as classes populares, levando o aluno a considerar o termo algo independente do campo cultural (BOURDIEU, 2007). Nesse sentido, a partir dos dados coletados pode-se entender que os alunos consideraram as categorias relacionadas com a cultura aquelas que possuíam um vínculo mais próximo com as suas realidades de aprendizagem, tanto nos espaços de vivência local, quanto no espaço escolar. Todavia, nota-se também a ausência de uma ampliação do conceito de cultura para que esses reconheçam em seus “pedaços” os saberes culturais que atravessam o seu cotidiano.

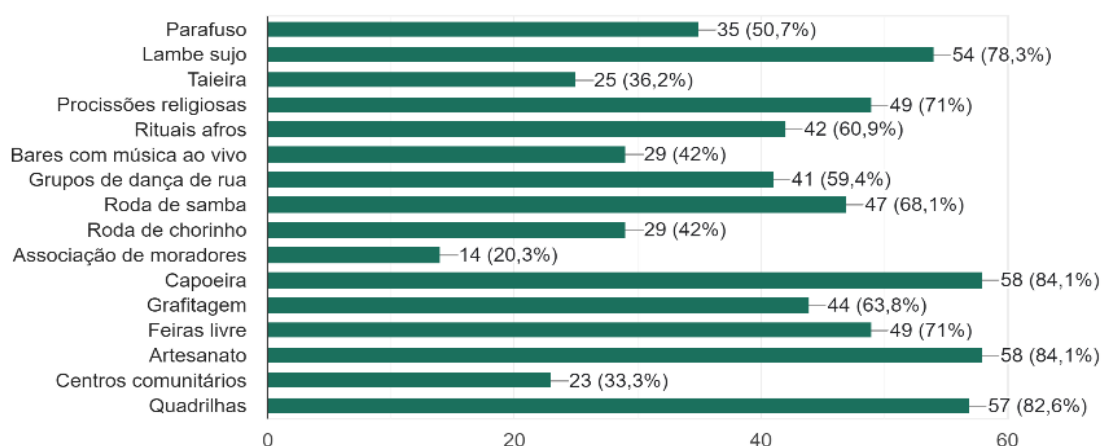
Levando em consideração o que foi dito anteriormente, por meio da coleta de dados quantitativos questionário e da entrevista e diário de campo dados qualitativos, evidencio alguns fragmentos dos “pedaços”. Utilizei o primeiro o questionário, para demonstrar as percepções dos sujeitos sociais sobre cultura e cultura popular. Sendo assim, por meio desses dados estatísticos tentei compreender o capital cultural mobilizado pelo aluno, no entendimento sobre a concepção desses termos. Já no que diz respeito ao qualitativo, articulado ao questionário, este serviu de contribuição para refletir, entender e aprofundar o conhecimento sobre os “pedaços” de que alguns alunos são oriundos, de forma a compreender a percepção deles sobre os seus espaços de convivência social e cultural.

Na aplicação do questionário foi construída uma lista de manifestações culturais inerentes às camadas populares nacionais, regionais, estaduais, municipais e locais, com o intuito de identificar o capital cultural construído pelos alunos na identificação e percepção do que é cultura popular. Para isso foi pedido aos estudantes que *Marcassem as alternativas que eles achavam que pertenciam às camadas populares*.

Gráfico 9 Percepções dos alunos sobre a expressão cultura popular

Das sentenças abaixo, marque AQUELAS que você destaca como pertencentes à cultura popular: (é possível assinalar mais de uma alternativa)

69 respostas



Fonte: O autor

Tendo em vista esse questionamento, as categorias como *Capoeira* (84,1%), *Artesanato* (84,1%) e *Quadrilha* (82,6%), tiveram um maior percentual de identificação com a cultura popular, o que demonstra que essas categorizações estão consolidadas enquanto cultura das

camadas populares para mais de oitenta por cento dos participantes da pesquisa. Sobre esse aspecto, um dos estudantes evidencia que:

No brasil tem cultura, tem a capoeira que é cultura popular do Brasil, o carnaval também (ESTUDANTE 2 GF2).

Para os itens *Procissões religiosas* (71%), *Feiras livres* (71%) e *Lambe sujo* (78,3%), mais de 70 por cento dos colaboradores do estudo relacionam essas manifestações culturais enquanto pertencentes às camadas populares. Com relação a categoria feiras livres um aluno identifica que:

No meu bairro normalmente na feira tem muitas batalhas de rimas ou rodas de capoeiras e o pessoal gosta muito (ALUNO 3)

Nas categorias *Grafitagem* (63,8%), *Rituais afro* (60,9%) e *Roda de samba* (68,1%), os atores sociais as identificam como práticas que possuem relação com a cultura popular. Pode-se observar também que a grafiteagem, nos dados obtidos no gráfico 8. Ainda nesse prisma, os grupos de *Dança de rua* (59,4%) e *Parafuso* (50,7%), tiveram mais de cinquenta por cento do percentual dos participantes da pesquisa que identificam essas manifestações inerentes à cultura popular. Com um volume de marcação inferior à metade dos colaboradores, estão as categorias *Bares com música ao vivo* (42%), *Taieira* (36,2%), *Centros comunitários* (33,3%) e *Associações de moradores* (20,3%). Esses quantitativos demonstram que as práticas culturais populares sergipanas dos municípios fora da região metropolitana de Aracaju possuem reconhecimento e identificação distintas para os estudantes, pois se compararmos as alternativas *Lambe sujo* e *Taieira*, do município de Laranjeiras, e *Parafusos*, do município de Lagarto.

Todavia, essas distinções na identificação dessas práticas culturais revelam os atravessamentos que esses alunos sofreram, embora não seja possível medir o nível do contato desses atores sociais com essas manifestações culturais populares. Pode-se entender por meio das falas dos estudantes o contato com algumas práticas presentes no questionário e outras não. Esse contato mais denso observa-se principalmente nos alunos que conviveram em municípios fora da região metropolitana aracajuana e vieram para a capital estudar. Os alunos revelam o seguinte:

A arte sempre esteve presente na minha vida e na vida da minha família. Sou rodeada de arte e cultura, em minha família há quadrilheiro, dança reisado, canta, dança e faz capoeira. Eu amo isso (ALUNO 5).

Ao ser questionada sobre o contato com grupos de cultura popular, uma estudante revela:

Que eu me recorde não, ah sim, minha vó já foi dos idosos. Aí ela dançava lá, esqueci, era daquele que eu esqueci, bacamarteiros, um grupo específico que recebia auxílio da prefeitura no povoado Aguada, que era promovido pelo CRAS e pelos idosos (ESTUDANTE 1 GF1).

Para esse mesmo questionamento, outros dois estudantes revelaram que

Tenho um familiar e eu já participei. Já participei da festa do matuto, festa das cabacinhas, já preparei. Eu ia até o cemitério pegar o resto da vela quando acaba, pegava, fazia, começa pela base e vai como se fosse uma cebola, aí a gente faz. Já participei também do Lambe sujo e outros também. Minha família lá, reformaram a praça de Japarutuba, fazendo as estátuas em homenagem. Também tem lá uma tia minha do reisado (ESTUDANTE 2 GF1).

Eu fazia parte da infância e adolescência missionária. Lá em Simão Dias, a gente tinha a tradição de fazer os tapetes no Corpus Christi né, sempre fazia, sempre ajudava. Teve várias missões dentro do município mesmo e quadrilha lá. Se não me engano, é a asa branca que ensaia lá em Simão Dias. Ah, vejo direto lá ensaiando pessoas e parentes próximos. Uma festa popular lá de Simão Dias é a festa de Santana, que é no mês de julho, a melhor festa, semana de festa, novena e no último dia procissão, que é aquele escândalo todo de católicos (ESTUDANTE 3 GF1).

Ainda com relação ao gráfico 9, no que tange às categorias relacionadas a bairros, como centros comunitários e associações de moradores, inseridos em espaços sociais urbanos e que são engendrados pela sociedade civil em um contexto comunitário periférico, percebo que esses grupos tiveram percentual inferior a trinta por cento do total de 69 participantes da pesquisa, devido à falta de reconhecimento dessas categorias enquanto cultura popular. Essa ausência de identificação e relação entre essas, faz com que os estudantes não consigam reconhecer os seus “pedaços” de vivências comunitárias enquanto produtores de culturas populares em seus diversos segmentos.

Ainda que um percentual de 66,7 % e 79,7% dos colaboradores não considerem, respectivamente, centros comunitários e associações de moradores enquanto cultura popular, pode-se identificar, por meio da entrevista, que um dos estudantes, do grupo de residentes em bairro periférico de Aracaju expressa e visibiliza em sua fala a relação do bairro com cultura dizendo que:

Cultura, eu acho que é um negócio que as pessoas meio que inventam. Tradição que vem de bairro para bairro, de cidade para cidade, cada um tem a sua cultura, país também (ESTUDANTE 2 GF2).

Todavia, quando perguntado a esse mesmo grupo focal sobre a cultura popular obtive a seguinte resposta:

É uma coisa mais global, tipo um país inteiro tem uma certa cultura. Por exemplo, aqui no Brasil, a cultura que é a maioria, provavelmente, se as pessoas em questão de religião, tem a religião católica e cristã e também tem o carnaval que é uma cultura do Brasil, o São João... (ESTUDANTE 1 GF2).

A partir dessas falas, pode-se compreender que alguns estudantes identificam em suas comunidades a existência da cultura, entretanto, devido a estarem imersos nessas vivências, desconhecem a importância de seus locais de convivência na sua formação pessoal. Nesse sentido, mergulhar em reflexões sobre esses “pedaços” é reconhecer os vestígios de quem esses atores sociais são, deslocando o conceito de cultura popular somente do sentido nacionalista expresso pelo estudante, para uma concepção da localidade vivenciadas, enxergando e visibilizando os “pedaços”.

Na RMA existem manchas de áreas rurais nas quais há espaços socioculturais com vivências e saberes distintos. Esses espaços encontram-se, principalmente, nos municípios de São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro. Todavia, na minha percepção, encontra-se no ambiente escolar um maior fluxo de estudantes da zona rural do município de São Cristóvão. Talvez isso se deva ao maior acesso de transporte para o deslocamento dos estudantes. Esses estudantes possuem vivências socioculturais distintas. Por meio do questionário, uma colaboradora residente de um assentamento expressou que:

Onde eu moro na zona rural, a gente não tem casa própria. Lá a gente planta e colhe, participamos também de várias manifestações, fazemos a nossa própria farinha, fazemos muitas coisas legais. Lá somos militantes, no caso que coordena; lá temos grupos (organização) de 1 até o 7, e cada grupo tem 2 coordenadores; temos 270 famílias, temos também a parte da associação, as nossas próprias roças. Eu faço parte do grupo da juventude, sou a presidente (ALUNO 2).

A mesma menciona por meio da entrevista que

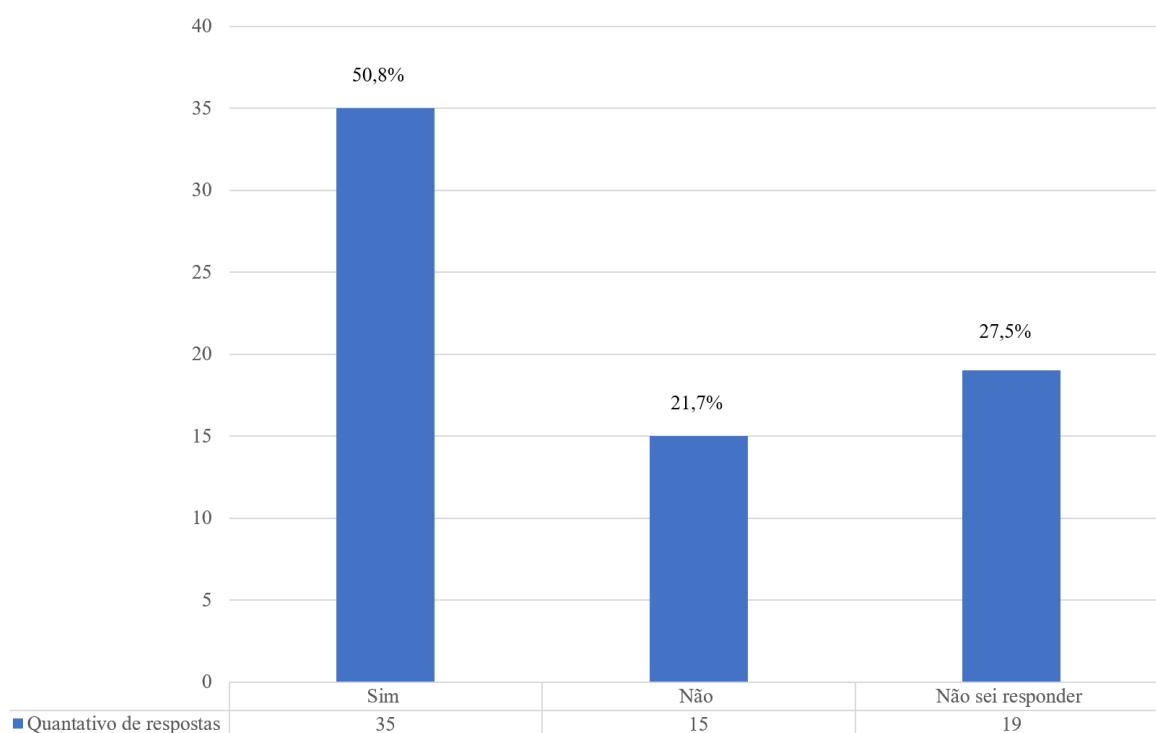
Lá a gente é tudo companheiro. Quando precisa de alguma coisa, os outros ajudam, a gente também quando é pra plantar, sempre tem o dia, e quando um precisa, o outro também vai ajudar. Tem vezes que lá também faz farinha, e se um fala que quer fazer farinha, o outro não precisa ir chamar. Eles mesmo sabem e vão; fazem aquela rede de pessoas pra ajudar e sai todo mundo lá (ESTUDANTE II).

Uma outra colaboradora da pesquisa, residente em um povoado de São Cristóvão, quando questionado sobre a cultura em seu espaço de vivência expressa que:

Levando em consideração que minha mãe faz doce, acho que geralmente esses doces que ela faz só se encontra em São Cristóvão, ou esses lugares, Laranjeiras, assim, esses lugares coisados. Eu acho que a única parte de cultura que eu vejo que estou inserida no meio é isso (ESTUDANTE I2) .

Embora a participante faça essa identificação entre a cultura o espaço social que convive, durante o diálogo observei uma posição corporal deitada na cadeira, o que talvez demonstre estar na defensiva devido ao nervosismo do diálogo. Em certos momentos, identifiquei na fala e nos gestos a existência de uma preocupação ou temor da estudante em demonstrar que o local em que reside não é distinto dos outros. Abordarei melhor sobre isso no próximo tópico.

Gráfico 10 - Identificação de produtores de cultura e arte no núcleo familiar



Fonte: O autor

Para evidenciar a falta de reconhecimento das relações entre as culturas populares e os *habitus* adquiridos nos espaços sociais, tanto comunitários quanto no núcleo familiar dos colaboradores da pesquisa em suas diversas interfaces, fiz a seguinte pergunta: *Existe algum*

produtor de cultura ou arte em sua família? No gráfico 10, pode-se observar o resultado obtido por meio deste questionamento, no qual o percentual de 50,8 % dos participantes da pesquisa não soube responder ou dizem não possuir em seu núcleo familiar produtores de cultura ou arte. Sendo assim, é notável que uma parcela relevante dos estudantes não considerava suas vivências pessoais enquanto cultura, e, mais do que isso, não entendem as produções executadas por seus núcleos familiares e “pedaços” enquanto práxis culturais.

Levando esses dados em consideração, demonstro através da fala e dos registros do diário de campo as dificuldades encontradas por alguns alunos em identificar a cultura popular em seus núcleos familiares e consequentemente nos “pedaços”. Durante a entrevista realizada com o grupo focal de alunos que residem em bairros e comunidade periféricas em Aracaju, em alguns momentos percebi que eles demonstraram dificuldades em responder os questionamentos, fazendo pausas prolongadas para refletir sobre os questionamentos, expressando sentimentos de dúvida. Na minha percepção, essas pausas prolongadas refletiam a falta de reconhecimento sobre a cultura de suas comunidades e núcleos familiares. Todavia, ao longo da conversa por meio de reflexões feitas em conjunto, eles conseguiram identificar alguns fragmentos culturais inerente aos seus “pedaços”. Diante dessa explanação, destaco algumas falas que trazem marcas da falta de reconhecimento e de dúvidas de que essas são ou seriam práxis culturais:

Meu pai é músico, mas é, ele toca baixo, violão, coisa assim. De vez em quando ele vai se apresentar em algum lugar, mas ele nunca me levou (ESTUDANTE 1 GF2).

Não, assim, arte não; tem rock, que meu irmão gosta, gosta de desenhar, escrever, mas nada de verdade (ESTUDANTE 3 GF2).

Minha vó faz uma festinha para o dia das crianças, para crianças em si, aí ela compra muito brinquedo, faz caruru, compra frango, um montão de coisas para as crianças se reunirem. Aí chega na hora, ela dá o presente e a comida, e ela bota todas as crianças para rezar, aí depois que reza o pai nosso, ela dá os brinquedos, comida e as crianças vão embora (ESTUDANTE 2 GF2).

Embora identifique os sinais de falta de reconhecimento e incertezas sobre a cultura dos “pedaços”, por vezes essas percepções não se manifestam na transcrição da entrevista realizada com o grupo focal. Ao longo dessas falas, percebi através dos olhares compartilhados entre os participantes a sensação de surpresa, espanto e às vezes medo ao responder o questionamento de forma errada. Nesse sentido, durante a realização da pergunta, senti um certo temor e até mesmo falas comedidas, o que revelam inseguranças com relação ao reconhecimento dos aspectos culturais, tanto nos “pedaços”, quanto nos núcleos familiares

periféricos. Na fala do estudante 2, pode-se observar uma prática cultural executada no núcleo familiar, explanada após reflexões feitas ao longo da entrevista. Apesar da explanação feita, observa-se que ele não consegue identificar o nome dessa prática executada por sua avó e as relações dessa práxis cultural com atravessamentos multiétnicos. Já na fala da estudante 3, pode-se observar a redução da produção cultural executada por um membro do núcleo familiar, a qual é esclarecida pelo colaborador que não se trata de arte. Durante a fala proferida, notei um certo temor ao ponderar sobre tal fato por meio de longas pausas de dúvidas entre uma palavra e outra dita.

Tendo em vista essas evidências, acredito que as instituições educacionais possuem o papel de revelar e refletir sobre os espaços sociais que os estudantes vivenciam. Assim como Dayreel (1996), acredito que os alunos acumulam experiências vivenciadas em seus espaços socioculturais. O pensamento da autora Macedo (2021) traz semelhanças com esse pressuposto, dizendo que “Nos modos de viver, a constituição de saberes, de conhecimentos, nas suas itinerâncias e processualidades aprendentes e formacionais, não pode ser compreendida deslocada dos contextos socioculturais” (MACEDO, 2021, p. 75). A autora complementa dizendo que esses fenômenos socioculturais são formas de aprendizagem contextualizadas sobre como a vida e os indivíduos se dispõe para o estudante.

Tendo em vista o que foi explanado, Charlot (2005) e Macedo (2021) ao sugerir respectivamente uma cultura reflexiva e aprendizagem contextualizada com os aspectos socioculturais, constroem um pensamento de que ponderar sobre as culturas é visibilizar nas instituições escolares as mais diversas interfaces vivenciadas pelos alunos como normas, hábitos, símbolos e códigos. Deve-se não somente considerá-las, mas também refletir sobre essas dinâmicas e seus atravessamentos culturais. Em um sentido inverso, por meio dos dados obtidos pode-se observar uma certa ausência de reflexão sobre as culturas que os alunos do CEGDTQ vivenciam em seus diversos espaços de convivência, pois entendo que, durante o procedimento da entrevista, os estudantes encontraram grandes dificuldades em perceber a cultura em seus espaços socioculturais. Todavia, a partir de reflexões feitas em conjunto e através da fala, eles conseguiram identificar em seus “pedaços” elementos inerentes à práxis cultural.

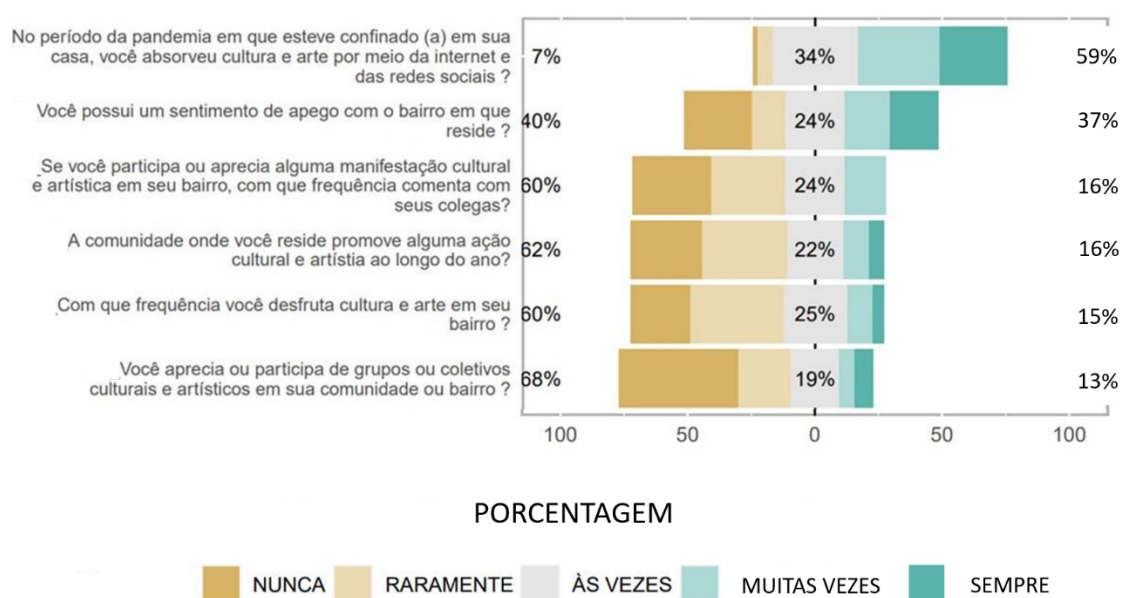
Em vista disso, a pesquisa mobilizou nos estudantes reflexões sobre as culturas, vivências e seus atravessamentos, sendo que, em momentos distintos, os alunos revelaram que tais ponderações foram importantes para eles e os fizeram enxergar e visibilizar a cultura. Durante as minhas diversas caminhadas pelos corredores da escola em direção à sala de aula, tive encontros memoráveis com os participantes da pesquisa. Nesses percursos, ouvi relatos

potentes sobre os encontros feitos e como eles visibilizaram e possibilitaram ponderações sobre o conceito de culturas populares, bem como o que eles vivem em seus espaços sociais, por meio da escrita um dos alunos revela que:

A pesquisa nos faz avaliar e observar que a cultura está presente em todos os lugares, e que muitas vezes não reconhecemos a nossa cultura e temos vergonha de falar da nossa cultura (ALUNO 4).

O fragmento textual revela que a pesquisa possibilitou aos colaboradores uma ampliação do campo cultural e a construção de um capital cultural a partir de suas próprias experiências e vivências, deslocando o aluno da aprendizagem descontextualizada concebida pela instituição educacional na qual se distancia e desconsidera os “pedaços” e outras vivências socioculturais.

Gráfico 11 - Percepção dos estudantes sobre os "pedaços"



Fonte: O autor

Devido a instituição educacional não perceber, reconhecer e refletir sobre a cultura dos “pedaços”, creio que essa ausência de consideração e ponderação se reflita na forma como os estudantes se reconhecem nos seus espaços socioculturais e nas respostas obtidas na aplicação do questionário. Os dados evidenciam que existe um volume considerável de atores sociais que não possuem vínculos com as comunidades onde convivem. Ao observar o gráfico 11, notei que um percentual de 37% dos estudantes possui sentimento de apego com o bairro em que reside. No contato do cotidiano escolar, percebi que existem três pontos que devem ser

considerados com relação a essa *ausência de apego*: o primeiro se deve à transitoriedade de residências e bairros que os estudantes vivenciam. Um dos estudantes participantes da entrevista revelou que:

Eu não tenho muita afetividade não, porque também vim morar a pouco tempo e não sei como é (ESTUDANTE 2 GF2).

Isso confirma a falta de afetividade, devido à mobilidade entre locais, todavia ele manifesta que “Cinco meses, antes eu morava no Cirurgia”, identificando o apego maior ao bairro anterior, pois cresceu nele.

Gráfico 12 - Meios e espaços usados pelos estudantes para fruir cultura e arte



Fonte: O autor

A falta de circulação dos atores sociais em seus pedaços, devido ao uso das novas tecnologias como instrumentos de fruição de cultura e arte, o que foi alavancado pelo contexto da pandemia de COVID-19 e que inseriu no cotidiano dos estudantes o uso dos suportes tecnológicos. Observando e entrecruzando as informações obtidas nos gráficos 11 e 12, pude verificar por meio do primeiro que um total de 59% de estudantes um total utilizou as redes sociais e a internet para fruir cultura e arte. Se somarmos a estes os 39% que marcaram a resposta intermediária, *às vezes*, pode-se chegar ao número de 93% dos estudantes que usam esses meios. Já na questão do gráfico 12, o percentual de estudantes que utilizam a internet como meio de fruição cultural chega a 78%, e, se somadas as respostas intermediárias, chega-se ao percentual de 94% dos colaboradores.

O terceiro ponto identificado na entrevista para a falta de contato com os “pedaços” é a ausência de tempo, expressada pelo estudante que diz:

Quando eu era criança, aí eu participava de muita coisa assim do oratório, mas aí também eu tinha tempo pra fazer isso, tanto que eu ficava a tarde toda só jogando bola. Quando eu chegava, jogava vídeo game e dormia e era isso minha vida, ia pra escola, jogava bola a tarde toda e jogava videogame. Agora chego da escola, trabalhar, dormir, escola, trabalhar, dormir, escola”. (ESTUDANTE 2 GF2).

Assim ele identifica que tinha mais tempo para socializar nos espaços como o oratório, que era uma instituição que ofertava atividades esportivas, artísticas e culturais para sujeitos sociais pertencentes à comunidade. Todavia, na realidade atual, pelo fato de estudar em uma escola em tempo integral, ele não possui mais esses momentos de socialização e lazer. Magnani (1998) entende o lazer como elemento integrante da vida cotidiana dos atores sociais de uma comunidade, momento em que há uma descontração da rotina semanal e é através desses momentos de diversão que se encontram marcas das culturas populares que estão associadas ao estilo de vida ou, de acordo com Bourdieu (2007), ao *habitus*. Nesse sentido, o participante da pesquisa destaca que as atividades culturais e recreativas que ele realizava foram diminuídas, devido às condições de vida na metrópole aracajuana, levando o jovem estudante a dispor de seu tempo para os estudos e trabalho como forma de assegurar a sobrevivência.

Em contrapartida, alguns estudantes possuem sentimento de apego com as comunidades em que residem. Na entrevista, um estudante menciona que

Eu sei que no meu bairro tem muita coisa pra mudar. Às vezes eu falo, vixe, quero sair daqui! Só que eu tenho certeza que, se eu fosse me mudar para um bairro considerado melhor, eu ia ficar: vixe, queria voltar! Porque por exemplo, quando eu vou em bairros assim mais nobres de Aracaju, eu percebo que não é a mesma coisa: a galera não fica na porta pra conversar, a galera não se reúne do jeito que, tipo, na minha rua, a galera se reúne pra fazer um som do tipo. Eu sei que se eu for pra outro bairro, provavelmente isso não ia acontecer, porque ia ser todo mundo na sua casa e pronto, mas eu acho que eu tenho sentimento. (ESTUDANTE 1 GF2).

Ao ser questionado sobre o sentimento de pertencimento que o mesmo colaborador possui, foi revelada a seguinte fala:

Eu acho que, porque tá todo mundo ali muito próximo desde sempre, e porque minha mãe mora lá faz mais de 20 anos, tipo, a gente quase nunca se mudou, só uma ou três vezes, só que por um período muito curto de tempo, então a galera que se reúne me viu crescer, então eles são mais próximos. Eu acho que mudar isso vai ser difícil pra criar outro laço com outros vizinhos (ESTUDANTE 1 GF2).

Pode-se perceber que o tempo de permanência na comunidade é um fator relevante para desenvolver uma afetividade pelos sujeitos sociais inseridos naquele espaço sociocultural.

Observa-se esse pressuposto por meio da fala de outra participante residente em um assentamento, e, durante a entrevista dela, observei um brilho no olhar e a voz embargada de emoção do sujeito social ao falar sobre o seu local de cultura, sobre o qual ela menciona que:

Sim! A gente completou lá seis anos. Eu gosto de lá, porque eu cheguei lá com nove anos, praticamente eu cresci ali. Eu gosto, porque também eu gosto das coisas que acontecem porque, é, não sei por que, se eu sair dali eu não consigo ficar igual em um lugar que eu fiquei ali, porque ali, além de você morar lá, as pessoas ajudam. Lá de noite a gente faz vigília, que é a vigilância que todo dia pessoas fazem vigília das onze horas até duas horas da manhã, todo dia, todo dia, porque como ali é movimentado, não pode deixar assim à toa. Aí a gente faz assim. eu gosto de lá porque também cresci ali, minha família também gosta dali, às vezes minha família vai lá visitar. Minha mãe gosta de lá, que também é militante de lá. Ela gosta (ESTUDANTE II).

Ao ver esse brilho no olhar, me vieram à cabeça algumas conversas feitas com a participante no cotidiano escolar, registradas no diário de campo, nas quais ela identifica, com uma expressão fácil e olhar triste, os motivos para a ausência de compartilhamento das suas vivências no espaço escolar com os professores e os alunos. Isso se deve ao fato de ter sofrido falas e ações de indiferentes sobre o Movimento Sem Terra (MST) em outra instituição escolar, reverberando sobre o silenciamento de suas vivências no ambiente do CEGDTQ. Na entrevista, a estudante expressa que:

Eu falei pro professor que eu era do MST, faço parte do Movimento. Aí ele falou: você faz parte disso? Esse povo assim que planta. Você gosta? Legal! Eu sou da cidade e não tenho esse convívio. Percebi que ele não estava querendo chegar no ponto que eu queria que ele falasse, aí eu fiquei quieta.” (ESTUDANTE II).

Observa-se, na fala proferida pela aluna marcas de uma indiferença diante de suas vivências. Ao questioná-la sobre o motivo para que ela tivesse falado comigo sobre seu local de cultura, informou que confiou em mim e se sentiu confortável para expressar. Um outro ponto tocado pela estudante durante a conversa, foi o relato de que a mãe pediu para que ela não falasse sobre o MST no espaço escolar devido o ocorrido. Sob outra perspectiva, a aluna manifestou que também não aborda sobre suas vivências devido ao fato do acirramento de ânimos entre os alunos, por causa da polarização política ocasionada pelo pleito eleitoral que aconteceu no final do ano de 2022, momento em que esta pesquisa foi executada. Todavia, devo levar em consideração os efeitos do campo político sobre os comportamentos dos estudantes e a instituição educacional.

Nota-se, por meio dessas falas, que o desenvolvimento de afetividade pela comunidade e pela cultura ofertada nela depende do tempo de permanência nesses espaços de socialização.

Um outro fator relevante é que para tal vínculo de convivência é necessário fruir de tais práticas culturais cotidianas. Todavia, a possibilidade da mobilidade urbana entre espaços de socialização diversos, e o uso das novas tecnologias por vezes ocasiona a ausência de construção de vínculo e de convivência com os bairros nos quais os estudantes são residentes, desembocando em um esvaziamento das culturas populares urbanas. Embora existam esses fatores destacados, observa-se em alguns estudantes esse apego às práxis culturais de seus locais de cultura. Fundamentado em Macedo (2021) e Charlot (2005), entendo que a falta de identificação com as culturas locais se deve ao fato da ausência de reflexão e de uma aprendizagem contextualizada no espaço escolar sobre as diversas narrativas e aspectos culturais que constituem a identidade dos estudantes, assim como a relação dos “pedaços” na formação cultural dos estudantes

Tendo em vista a triangulação dos dados quantitativos e qualitativos, pode entender de forma inicial as narrativas socioculturais de alguns estudantes que ocupam o espaço escolar do CEGDTQ. Ao longo dessas imbricações entre o questionário, a entrevista e as observações feitas por meio do diário de campo, esses dispositivos de coleta de dados trouxeram a possibilidade de traçar alguns pontos que podem ser considerados com relação a uma parcela dos atores sociais que compõe o ambiente escolar, levando a entender que existem outras realidades socioculturais vivenciadas pelos estudantes. Todavia, posso imaginar que algumas condutas identificadas reverberam sobre outros indivíduos pertencentes à comunidade escolar. Como ponto focal, pude identificar de forma sintética a falta de reconhecimento dos participantes da pesquisa sobre seus “pedaços”, além da ausência da consideração dessas culturas populares locais enquanto formadores da identidade dos sujeitos sociais. Nesse sentido, o papel da escola possibilitaria uma reflexão e contextualização das culturas que os alunos vivenciaram e ainda vivenciam e os saberes construídos por meio delas, com o intuito de ser incorporada nas propostas pedagógicas e na ação pedagógica, de modo a visibilizar essas culturas marginalizadas, submergidas e silenciadas pelos estudantes em detrimento da falta de reflexão e contextualização.

5.4 COTIDIANO ESCOLAR: NORMAS SOCIAIS, TENSÕES SOCIOCULTURAIS E MARCAS DO SILENCIAMENTO DAS CULTURAS POPULARES

“Quem não entende pensa que todos os olhos são parecidos, só diferentes na cor. Mas não é assim. Há olhos que agradam, acariciam a gente como se fossem mãos. Outros dão medo, ameaçam, acusam, quando a gente se

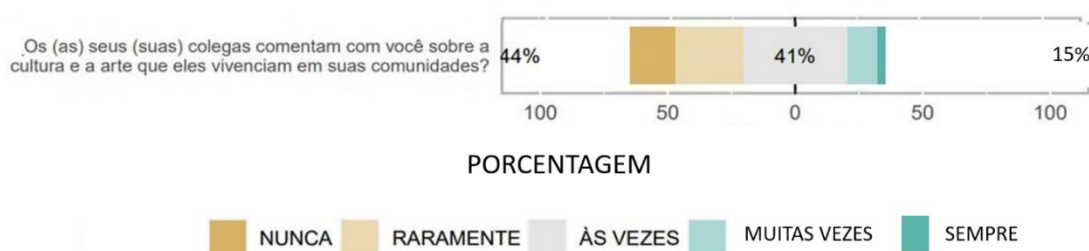
percebe encarados por eles, dá um arrepio ruim no corpo. Tem também os olhos que colam, hipnotizam, enfeitiçam...” (ALVES, 1992, p.26-27)

Começo este tópico com um fragmento da fábula escrita por Rubem Alves (1992) para tratar de percepções vivenciadas por mim durante a execução dos procedimentos deste estudo e que serão ampliados no percurso desta temática. Nesse sentido, após a pandemia do COVID-19, ao longo do ano de 2022, tive a oportunidade de aprofundar o contato com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, guiado pelo problema de pesquisa e arcabouço teórico pude fazer reflexões e comparações com os anos anteriores as fases de coleta de dados.

Essa visão possibilitou o entendimento de que nem sempre os atores sociais manifestam suas opiniões, sensações e percepções através da oralidade. Creio que isso se deva à hierarquização social dentro do espaço escolar, do poder simbólico manifestado pelas camadas mais altas e que exerce forças sobre o ambiente educacional e opera sobre o professor/aluno e aluno/aluno e relações sociais construídas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, assim como Rubens Alves (1992), acredito que a observação dos olhares que julgam, que acusam, que dão medo, que arrepiam, e que enfeitiçam, junto aos diálogos estabelecidos na entrevista e nos dados quantitativo, podem estabelecer algumas marcas do silenciamento cultural dos estudantes do CEGDTQ. A explanação feita, neste tópico, usarei os dados quantitativos obtidos no questionário e, como aprofundamento, tratarei sobre percepções e vivências minhas com relação à convivência entre os estudantes e destes com os professores no espaço escolar. Estas percepções foram registradas por meio do diário de campo. Junto a esse mecanismo de coleta, a entrevista realizada me dará sustentação para confirmar tais concepções engendradas por meio da observação do cotidiano.

Gráfico 13 - Percepção dos estudantes sobre as relações sociais no cotidiano escolar e fora dele



Fonte: O autor

Inicialmente, no gráfico 13, no qual se observa que, apenas 15% dos estudantes comentam *muitas vezes* ou *sempre* com colegas sobre suas vivências comunitárias; 44% *nunca* ou *raramente* falam sobre, e, no ponto médio do gráfico, 41% dos estudantes comentam *às vezes* sobre. Sabe-se que o último quantitativo evidencia o percentual de alunos indecisos, mas, observo que sobre o cotidiano escolar e a convivência dos estudantes opera a homogeneização cultural. Nesse sentido, os atores sociais procuram manter um diálogo que os deixem culturalmente equiparados aos demais ao invés de buscar entender o outro e seus espaços socioculturais através do diálogo democrático.

Esses pressupostos se incorporam ao cotidiano escolar enquanto norma social. Sendo assim, por meio da busca de assuntos que interliguem os sujeitos sociais, ao invés de construírem um diálogo democrático que possibilitavam entender o outro e os seus universos e vivências, mesmo quando é mantido um diálogo sobre essas vivências têm-se um certo distanciamento e estranhamento dos indivíduos de espaços socioculturais distintos. Os mecanismos usados pelos alunos para tal julgamento é a exclusão silenciada, através de olhares, gestos, expressões faciais e a ausência de manutenção do diálogo. Apesar desses sinais, pode-se entender, de acordo com Bourdieu (2007), que a negação e marginalização das culturas periféricas, em detrimento da cultura dominante é algo inerente a indivíduos que acessam espaços sociais distintos do seu.

Nessa perspectiva, ao questionar uma estudante sobre a existência de cultura popular no lugar em que ele reside, foi dito que:

Acho que sim, apesar de que não tem nada diferente de outros lugares, tipo eu moro em um povoado, normal como em outros povoados, agora tipo, é a mesma coisa igual todos os lugares (ESTUDANTE II)

Durante a fala da estudante, observei por meio dos gestos e da verbalização uma inquietação com relação aos questionamentos, pois em sua concepção o espaço sociocultural do qual ele é proveniente se assemelha aos demais, e isso se deve ao fato de como os outros atores sociais enxergam a vivência dele. Quando indagada sobre quais os motivos para não falar de seu local de cultura, a aluna responde que:

Não tem um motivo. Quando eu falo o lugar onde moro, todo mundo começa a rir, mas, eu não me importo. Se a pessoa vir (sic) perguntar onde moro, o que minha mãe faz, eu falo, só se não conseguir puxar assunto comigo, eu não falo sobre. (ESTUDANTE II).

Nos trechos transcritos da fala do sujeito social, encontram-se marcas do silenciamento de suas vivências e saberes. Ainda sobre o fragmento da entrevista realizada com a Estudante

II, notamos a preocupação do ator social em estar no mesmo nível cultural e social que os demais estudantes, o que reside na intenção de construir laços e vínculos no cotidiano escolar, pois, quando esses não são construídos, há um isolamento do indivíduo ou a incorporação deste em outro grupo ou subgrupo. Ao observar, presenciar e vivenciar o cotidiano escolar em seus diversos espaços formativos de aprendizagem como sala de aula, corredores, quadra e outros espaços de convivência, notei que os alunos se organizam em grupos e subgrupos, que constroem relações inicialmente no ambiente da sala de aula e que esses vínculos são construídos por meio de identificações sociais e culturais. Em alguns casos, um indivíduo proveniente de uma formação sociocultural distinta consegue dialogar com outros grupos. Há também, dentro dessas práticas, a articulação e o diálogo entre subgrupos de salas distintas devido à identificação, o que também existe em um movimento contrário, como tensões e embates entre subgrupos fora do espaço da sala de aula ou dentro dela, sendo que, diante de tais conflitos, há uma relação de dominação e dominado.

Durante a aplicação do questionário no dia 14 de outubro de 2022, experienciei um pequeno fragmento das tensões culturais e da exclusão silenciada vivenciada pelos estudantes no ambiente escolar, o que foi registrado no diário de campo. No turno matutino, durante o horário de planejamento externo, aproveitei o momento para fazer a coleta de dados e me dirigi à sala da secretaria, montei todo o aparato tecnológico e documental para fornecer aos participantes da pesquisa um ambiente confortável e acolhedor para que respondessem o questionário virtual. Em seguida, fui às salas dos segundos anos para explicar sobre o tema, os objetivos e a importância da pesquisa para a instituição educacional.

Durante esse procedimento, senti dos alunos um estado de indiferença e inércia diante das explicações sobre a participação da pesquisa. Em uma das salas, no momento da explicação, observei em alguns alunos olhares, gestos, e expressões faciais de insensibilidade. Diante da abordagem, ao verbalizarem se iriam ou não participar, expressavam um tom de voz com certo sarcasmo em virtude da abordagem cultural da pesquisa, sendo que alguns nem paravam para ouvir as explicações sobre o assunto. Essas ações executadas pelos estudantes trouxeram-me lembranças de quando era aluno do CEGDTQ e de outras instituições educacionais nas quais a exclusão não era verbalizada, mas sim expressa por meio de um silêncio ensurdecido e regado por expressões faciais e gestos de insensibilidade.

Esses mesmos mecanismos de exclusão usados pelos alunos comigo são semelhantes aos aparatos usados por eles para excluir determinados atores sociais de suas vivências. Em uma outra perspectiva, acredito também que sobre os alunos opera um estado de depreciação do campo cultural e suas dimensões, como se essas não fossem potências formativas de saber,

mas sim, elementos de entretenimento para os seus momentos de lazer e satisfação pessoal, sendo reflexo da cultura da elite sobre o entendimento das culturas populares enquanto distração, dialogando com o exposto por Chauí (2008). Observo também que diante do diálogo com os estudantes sobre cultura atuam forças da polarização política, devido ao pleito eleitoral que aconteceu concomitante aos procedimentos da pesquisa, o que aprofundava ainda mais o silenciamento das culturas populares no ambiente escolar. Trago essa informação pautada no discurso proferido por alguns responsáveis e alunos que indagaram se a pesquisa tinha relação com o processo eleitoral, mesmo informando que o foco desse estudo eram as culturas populares. Em detrimento dessa visão, os alunos que pararam para ouvir, colaboraram e se colocaram à disposição para a pesquisa, em sua maioria, foram aqueles que tinham relação com práticas culturais.

Sob um outro enfoque, percebi tensões socioculturais entre os estudantes em uma das turmas. Essa sensação se consubstanciava e se manifestava por meio dos distintos posicionamentos dos estudantes observados durante a abordagem da pesquisa em uma sala de aula. Em uma das turmas que adentrei para dialogar sobre a pesquisa, não senti apoio e empolgação do professor durante a minha explanação no que tange as culturas populares. Pelo contrário, havia um desinteresse do docente, ação essa que reverberava sobre as atitudes tomadas de igual maneira pelos estudantes. Durante o processo, observei novamente uma indiferença e desprezo sobre o assunto, com olhares de julgamento, sendo esses sentimentos expressados através das expressões faciais e do uso frequente do celular para desfocar da temática.

Durante o processo, indaguei aos alunos cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento se eles gostariam de participar da pesquisa. Ao chamar os nomes dos estudantes contidos na lista, os atores sociais declinaram da participação. Diante de tal fato, o que me deixou inquieto foram as trocas de olhares entre os indivíduos, através das quais pude perceber o julgamento de alguns, apreensão e ainda manifestações, de certa forma, de uma repressão ou opressão. Em um caso, um estudante maior de 18 anos que tinha intenções de colaborar com o estudo inicialmente e havia assinado o termo, declinou do convite feito posteriormente. No momento em que questionei o aluno sobre a sua participação, senti olhares de julgamento do grupo ao qual ele pertence e então, com a voz trêmula e insegura ele expressou um sonoro não. Ao final da lista cujos pais dos discentes ali contidos haviam assinado o termo, indaguei se alguém que o responsável não havia assinado gostaria de participar do estudo. Com um olhar passível de indiferença de alguns, de medo em outros, eles responderam que não. Enquanto professor e pesquisador, esse momento foi extremamente exaustivo, pois, apesar de não sentir

um discurso de disputa e de tensões socioculturais existente na sala, senti, a partir dos olhares, gestos e formas de se expressar, uma rejeição dos estudantes, o que novamente trouxe-me à mente a exclusão silenciada entre eles e para comigo.

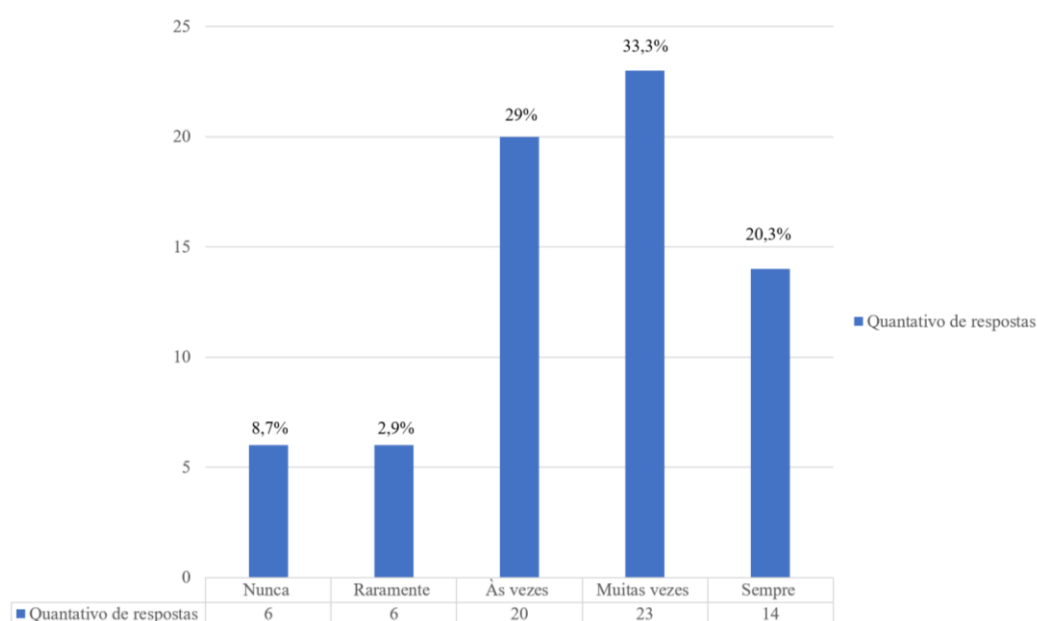
Especificamente nesta turma, senti tensões entre os alunos, observadas desde o início do ano letivo de 2022, mas que apenas no momento da explicação sobre o questionário consegui entender com mais profundidade, pois identifiquei a constituição de grupos distintos no espaço escolar que constroem afinidade no ambiente da sala e, por conseguinte, rejeitam determinados indivíduos e subgrupos. Todavia um dos agrupamentos que compõem a turma, em alguns momentos, exerceu dominação e influência sob os demais grupos formados na sala. Justifico esse pensamento diante da abordagem mencionada, quando, na chamada realizada, a resposta do primeiro indivíduo, pertencente ao grupo dominante acabou influenciando os demais estudantes em suas respostas. Contudo, após o término da ação, ao sair da sala e me dirigi ao local onde estava sendo realizada a aplicação do questionário, alguns alunos dessa mesma turma que estavam presentes na abordagem foram solicitar a participação na pesquisa. Face a esse fato, noto que ao requererem a colaboração posterior a abordagem realizada em sala de aula, os estudantes trouxeram à tona marcas de um silenciamento por meio de gestos e olhares que subjagam ações, intenções e verbalização dos atores sociais sobre suas individualidades, e, conseqüentemente, a respeito de seus locais de convivência em detrimento das tensões socioculturais existentes no espaço da sala de aula e de outros espaços que possuem potências formativas no ambiente escolar.

Mesmo observando essas normas no espaço da sala de aula, e, por conseguinte, em outros ambientes nos quais os estudantes socializam, devo mencionar que em algumas turmas existe uma flexibilidade maior no que diz respeito à opinião e verbalização das vivências de cada um de forma democrática. Nessas turmas, senti uma receptividade maior e uma escuta ativa sobre a pesquisa, o que gerou um grande volume de alunos que decidiram colaborar com o estudo. Sendo assim, pode-se observar que o silenciamento social e cultural é mais profundo em determinadas turmas. Creio que essas diferentes condutas nas turmas consubstancia-se nos atores sociais que ocupam o espaço, pois na sala em que notei uma flexibilidade maior dos estudantes eles são, em grande maioria, oriundos de municípios distante e de bairros periféricos da RMA, enquanto nas turmas onde são observados conflitos e tensões culturais e sociais entre os estudantes observou-se uma diversidade maior de espaços socioculturais e, em sua maioria, os estudantes são provenientes de Aracaju.

Mesmo observando no cotidiano escolar os comportamentos dimensionados nos parágrafos anteriores que são geradores de tensões entre os sujeitos sociais, nota-se que eles

levam os estudantes a silenciarem suas falas e ações em detrimento de grupos que os subjugam. Deve-se atentar que existem casos nos quais os alunos reduzem e minimizam suas práticas culturais como forma de homogeneização sociocultural para se adequarem a determinados grupos. A difícil representação desses comportamentos, observados em dados quantitativos, potencializa uma investigação por meio do diário de campo. Nesse sentido, noto, por meio desse instrumento que alguns alunos, mesmo possuindo vivências socioculturais distintas do grupo em que se adaptaram constroem pontos de homogeneização por meio da fruição cultural e artística em aparatos tecnológicos, já que, de acordo com o gráfico 12, há um grande percentual de alunos que se utilizam desses meios no momento de lazer conforme mostrado anteriormente.

Gráfico 14 - Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura e da arte no espaço da sala de aula



Fonte: O autor

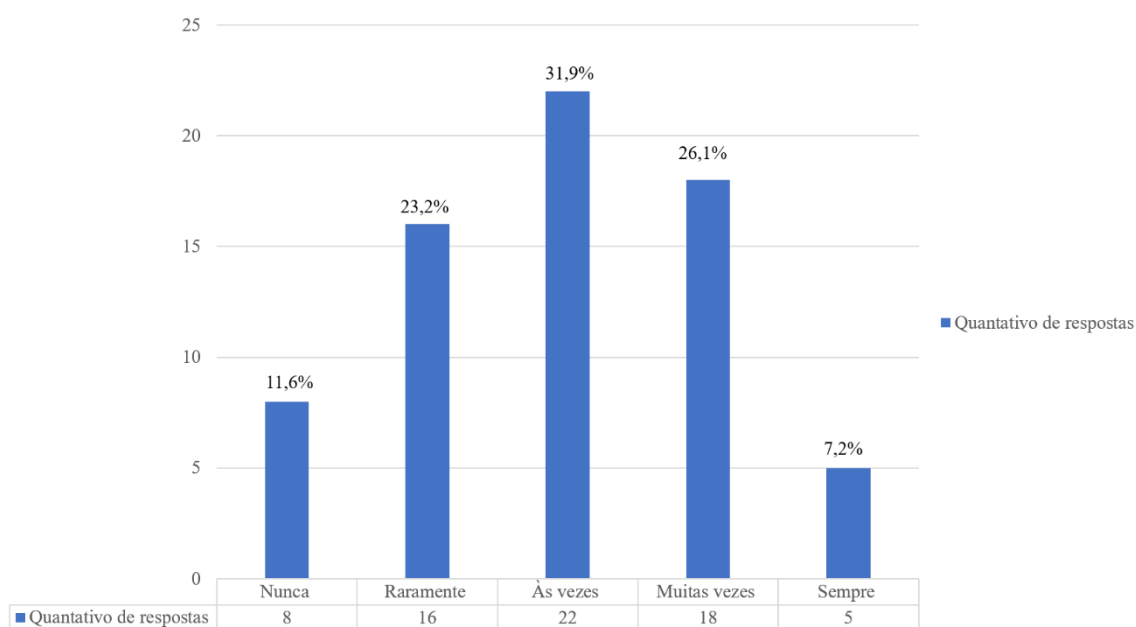
No que diz respeito ao compartilhamento da cultura e arte no espaço escolar, foi feito o seguinte questionamento *Você se sentiu confortável com seus (suas) colegas de turma para compartilhar sobre a cultura e arte que vivência em seu bairro?* Observa-se uma maior partilha entre os alunos que convivem no mesmo ambiente da sala de aula, como expresso no gráfico 14, no qual tem-se as seguintes variáveis quantitativas: 8,7%, que *nunca*; 2,9%, *raramente*; 29%, *às vezes*; 33,3%, *muitas vezes* e 20,3%, que sempre compartilham cultura e arte com os colegas de turma. Embora se tenha um percentual de 53,6% dos estudantes que compartilham em um maior volume sobre suas culturas e arte de suas vivências no bairro, e

17,4% que compartilham com frequências mínimas as mesmas coisas. Isso se deve ao fato de que essa partilha não acontece entre todos os indivíduos pertencentes à sala de aula e, quando acontece, pode-se observar essa incidência com menor frequência, pois os estudantes preferem expressar sobre as suas vivências culturais e sociais de seus “pedaços” em grupos menores na sala, nos quais são construídos vínculos e intimidade necessárias para que haja essa partilha. Sobre esse fato, os estudantes participantes da entrevista, ao serem indagados sobre conversar com outros alunos sobre o local que residem e a cultura deles, afirmou dizendo que:

Só converso com o nosso grupo, na minha parte pelo menos, é porque eu realmente não falo com as pessoas. Eu realmente não falo com mais ninguém que seja fora do meu grupo (ESTUDANTE 3 GF2).

Por meio desta fala, pode-se compreender a formação dos grupos de socialização dentro do espaço da sala de aula.

Gráfico - 15 Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura e da arte fora do espaço da sala de aula



Fonte: O autor

Quando contrasto os dados obtidos no gráfico 14 com o gráfico 15, verifico outros posicionamentos com relação ao compartilhamento da cultura fora dos espaços da sala de aula e dos grupos formados nelas. Somando os alunos que marcaram *sempre* e *muitas vezes*, tem-se o percentual de 33,3%; já os que assinalaram *nunca* e *raramente*, 34,8%, e aqueles que marcaram o ponto neutro *às vezes* perfazem 31,9%. Todavia, ao observar os espaços externos,

pode-se notar que a convivência dos estudantes se restringe, em sua maioria, aos grupos formados na sala de aula, sendo poucos os casos em que há uma intersecção de um grupo com outro ou a manutenção de diálogo entre eles. Quando existem trocas de diálogo entre os alunos, elas são relacionadas a assuntos que os uniformizam culturalmente ou relacionadas ao lado negativo de seus locais de convivência. Um dos colaboradores, ao ser questionado se eles conversam com outros alunos sobre o local que residem e a cultura existente neles, informou que:

Eu daqui sou o que mais converso com qualquer pessoa, mas, geralmente as outras pessoas não conversam sobre cultura dos outros bairros (ESTUDANTE 2 GF2).

Às vezes, há a

Conversa sobre qual é o pior bairro (risos) (ESTUDANTE 1 GF2).

Por meio dessas falas percebo que quando há uma troca entre os alunos seus espaços sociais e culturais não são evocados, levando-me a perceber que as práticas e propostas pedagógicas da instituição educacional inviabilizam a reflexão e contextualização das vivências e saberes enquanto processos formativos de aprendizagem dentro e fora do espaço da sala de aula confirmando as proposições de Macedo (2021) e Charlot (2005). Na minha perspectiva, a manutenção desses diálogos entre os atores sociais, tanto nos espaços externos, quanto internos da sala de aula, é entender a potência formativa que esses locais podem proporcionar aos estudantes na construção de capital cultural através do compartilhamento de distintos espaços sociais.

Nesse sentido, O CEGDTQ, pode proporcionar o diálogo, a compreensão e a reflexão dos diferentes modos de vida como forma de se reconhecer e de compreender que existe outras vivências, saberes e práticas culturais distintas. Ainda com relação a interação entre os estudantes, agora ligada ao diálogo sobre questões culturais, a participante afirmou que:

É interessante, mas é meio chato falar isso, mas eu acho que a cultura é muito desvalorizada. Eu não me interessaria muito se uma pessoa viesse falar da cultura porque é algo que realmente você olha e não vê tanta importância, mas, parece uma coisa meio chata. Eu sei que é importante, mas... (ESTUDANTE 3 GF2).

Na fala da colaboradora, percebo vestígios da ausência de uma mediação sobre as questões culturais pela instituição educacional. Por existir essa carência, o estudante identifica como algo chata, enfadonha e até mesmo desvalorizada a reflexão sobre sua própria cultura e

os entrelaçamentos e atravessamentos existentes em sua formação cultural, sendo esse fator também reflexo da ausência de discussão sobre essas temáticas nas propostas pedagógicas e práticas pedagógicas da unidade escolar. Quando questionados sobre os motivos pelos quais não falam sobre suas vivências, alguns estudantes expressaram que:

“Não é vergonha, é mais por falta de reciprocidade, interesse” (ESTUDANTE 3 GF1)

Acho que o que influencia muito é porque o nosso ensino não atribui muito a cultura pra gente, então falta interesse na pessoa. Quando a gente tem variedades de culturas apresentadas no cotidiano a gente se interessa mais e, quando não tem, a pessoa fala e a gente não quer saber muito, porque a gente não tem aquele hábito cultural. Acho que é o que falta na sociedade. (ESTUDANTE 1 GF1).

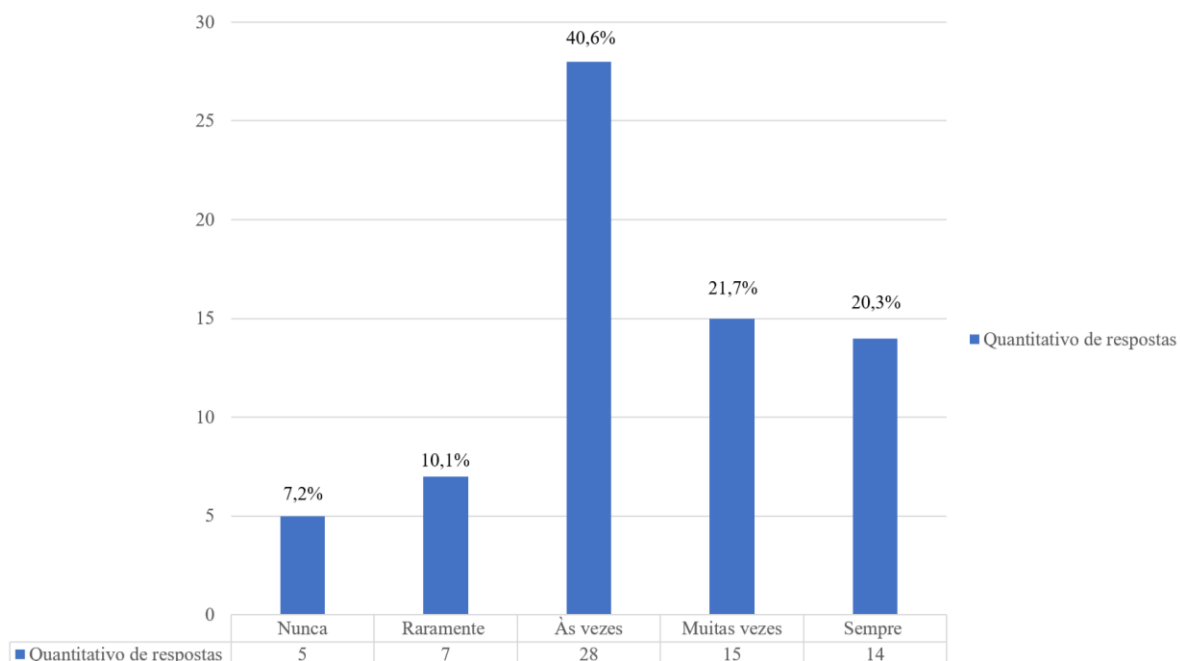
Nesse sentido, a estudante identifica que na instituição educacional não há um fomento de suas culturas nas práxis pedagógicas e, por esse motivo, existe uma ausência de manutenção de diálogo e respeito sobre as vivências dos sujeitos sociais. Ela ainda percebe que o interesse em falar sobre tais assuntos e entender as culturas, vivências e saberes dos atores sociais é um hábito que deve ser fomentado. Nesse sentido, percebo que a instituição escolar, mesmo entendendo que há diversos atores sociais que permeiam o espaço escolar, ao construir o PPP (CEGDT, 2022a) desconsidera e não entende os distintos modos de vida como relevantes na construção de uma escola mais democrática culturalmente.

Nota-se também que alguns alunos estão abertos a essa interação, entrelaçamento e atravessamento no cotidiano escolar. A participante, em sua fala, expressou que possui interesse dizendo que:

Sim. Eu acho que é interessante quando você amplia esses conhecimentos e quando você vai conhecendo cada cultura. Eu quero conhecer em Sergipe uma pessoa de cada município, porque é legal quando você sabe a cultura de lá, tem festa e participa daquele momento.” (ESTUDANTE 1 GF1)

Todavia, esses estudantes reconhecem que há um individualismo, uma exclusão dos diferentes modos de vida:

Se puxar assunto, a gente conversa, mas não é de tá batendo altos papos. É muita gente fechada. Cada um no seu e ninguém se importa com a vida do outro, com a experiência do outro (ESTUDANTE 3 GF1)

Gráfico 16- Percepção dos estudantes sobre o compartilhamento da cultura com os professores

Fonte: O autor

Em uma outra perspectiva, foi questionado aos alunos se eles se sentem confortáveis em compartilhar suas vivências com os professores da unidade educacional. As variáveis *sempre e muitas vezes* obtiveram, juntas, 42% das respostas dos estudantes; já as variáveis *nunca e raramente* alcançaram 17,3%. Todavia, os estudantes que marcaram o ponto neutro, assinalaram a variável *Às vezes* somam 40,6% dos estudantes colaboradores. Embora haja um percentual relevante de estudantes que dizem compartilhar com os professores sobre seus modos de vida, por meio das entrevistas identifiquei, um certo distanciamento entre professores e alunos:

É a primeira vez (ESTUDANTE 3 GF2).

Geralmente com o professor, fala só da matéria que ele ensina, não sobre a vida pessoal (ESTUDANTE 1 GF2).

Porque eu acho que o aluno tem a visão do professor que não é uma pessoa é só o professor. Eu acho que isso de só ver o professor e não a pessoa é por questões do passado, porque o professor impunha o respeito, ‘tem que respeitar o professor’ até hoje. Hoje é menos rígido, mas a cadeira do professor é sempre a maior e todo mundo tá virado pra ele, por isso ele virou um alvo. Às vezes eu penso que o professor não tem nem vida. (ESTUDANTE 2 GF2).

Eu já conversei com os professores. Fui conversar com um professor de artes sobre Japarutuba e ele falou mal de lá e começamos a bater boca. Quando cheguei aqui nessa escola, em 2020, meu primeiro contato com o senhor,

professor, prestando sempre atenção na cultura e isso é bom pra gente.
(ESTUDANTE 2 GF1),

Ao observar tais falas, nota-se reflexos históricos da visão de que o professor é o detentor do conhecimento, estando ali para passar os conteúdos da disciplina e não para ser um mediador dos saberes construídos e ainda é possível perceber os reflexos de outras instituições educacionais pelas quais os alunos passaram no silenciamento de suas vivências. E por mais que os estudantes revelem indícios de suas vivências, os docentes não se atentam em reconhecer a potência formativa que essas culturas e saberes possuem. Um participante, ao ser questionado sobre essa relação entre professor e aluno, expressou o seguinte:

Já apareci algumas vezes aqui com os doces. Os professores perguntaram, falei que minha mãe faz e vende só isso (ESTUDANTE I2).

Nota-se, nesta fala, indícios de um modo de vida do ator social que pode ser incorporado pelo professor em suas práticas pedagógicas. Todavia, as vivências e os saberes inerentes a ele nem sempre são visibilizados pelos docentes da instituição educacional, e, quando são contempladas no espaço escolar, é algo realizado de maneira isolada, ficando a cargo de disciplinas como arte e sociologia a reflexão e a contextualização das culturas populares dos espaços socioculturais dos quais os alunos são provenientes.

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

“(...) quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.” (ADICHIE, 2019, p.16)

Diante de tudo que foi apresentado, é possível imaginar que existe nas instituições escolares uma uniformidade no padrão das escolas, derivando dos sistemas de ensino e de avaliação brasileira que se refletem na ausência de ponderações sobre as culturas consequentemente e principalmente, sobre as culturas populares, encarando-as enquanto elementos distantes dos processos educativos e do espaço escolar e admitindo que as estruturas do poder simbólico exercem forças sobre o campo educacional e os espaços escolares, ao desconsiderar as relações entre a educação e a cultura.

A ausência de reflexão, diálogo e contextualização, acaba desvalorizando as culturas das camadas populares, deslocando a responsabilidade da escola em entender os diversos modos de vida dos alunos e as potências formativas que essas vivências podem trazer para o espaço escolar, contribuindo para o enaltecimento da cultura da elite e a apreciação de suas práxis. Isso acaba por marginalizar, subalternizar e invisibilizar as culturas das classes populares, suas vivências, saberes e práxis nas propostas, nas práticas, nas ações pedagógicas, nos estudantes, no cotidiano escolar, nos comportamentos e nas relações construídas nesse espaço de socialização.

Quando as culturas populares são lembradas no ambiente escolar, são relacionadas a uma data específica e à construção de uma simbologia mitológica, nacionalista, romântica e integralista, como o intuito de padronizar e homogeneizar as práticas culturais populares. Para além disso, sobre o espaço escolar recai o caráter monocultural que prioriza as culturas da elite e insere por meio de forças e poderes simbólicos a distinção entre os estudantes.

Ao longo dos meus dez anos de atuação como docente em escolas da rede pública de Sergipe, habitualmente via e ainda vejo, no cotidiano escolar, estudantes provenientes de distintos modos de vida que os professores muitas vezes, além de desconhecer as vivências desses alunos, não incorporam os saberes deles em suas propostas, práticas e ações pedagógicas. Dos dez anos de atuação profissional, quatro foram no município de Nossa Senhora das Dores, em Sergipe e seis em instituições educacionais localizadas nas áreas centrais de Aracaju, nas quais percebi uma maior diversidade de alunos provenientes de espaços sociais e atravessamentos diversos e distintos. Durante esse tempo, percebi, por meio das falas dos professores e da minha própria vivência do cotidiano escolar, a dificuldade em lidar com esses

atores sociais devido às tensões e conflitos existentes entre eles e ao difícil desenvolvimento da afetividade destes alunos pela unidade escolar, por suas práticas e ações pedagógicas.

Com o auxílio das coletas de dados qualitativa e quantitativa e por meio da triangulação e reflexão desses subsídios, pude perceber, ao convergir essas informações, que os indivíduos jovens em idade escolar vivenciam confluências culturais provenientes de diversos setores sociais, instituições escolares, instituições familiares, bairros e de outros jovens provenientes de formações culturais distintas da sua. Essas convergências ocasionam em tensões e choques culturais vivenciados por esses indivíduos que estão em formação identitária, sucedendo que uma grande parcela dos jovens em idade escolar invisibilizam os saberes construídos em seus locais de cultura, engendrando, assim, o silenciamento das culturas populares, diante do jogo de disputas culturais nos espaços sociais.

Por meio das falas e do contato com os estudantes, pude entender as diversas narrativas e interfaces culturais desses atores sociais que permeiam o ambiente da instituição pesquisada. Através desses momentos, averigui a existência de diversos “pedaços” que os participantes vivenciam em seus locais de convivência e alguns fragmentos do *habitus* inerente a esses locais, suas percepções, suas relações, suas afetações e seus vínculos com seus espaços socioculturais, além de perceber quais formas de relações são construídas por eles com outros estudantes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, ao observar estes sujeitos sociais na posição de pesquisador, percebi vivências e atravessamentos distintos entre os estudantes residentes na área urbana de Aracaju em bairros periféricos, nas áreas rurais da RMA e os de municípios distintos de Sergipe, que no momento da pesquisa residiam na cidade aracajuana, compactuando com a perspectiva desta pesquisa de entender essas vivências por vezes marginalizadas pelas instituições educacionais.

A ausência de afetividade dos estudantes com o espaço escolar, como foi vista, deve-se provavelmente à ausência da construção de propostas educacionais que levem em consideração os diversos modos de vida dos estudantes, seus espaços de convivência e atravessamentos, de forma que se possa viabilizar práticas e ações pedagógicas condizentes com as culturas vivenciadas pelos sujeitos sociais. Em um sentido contrário, ao analisar o PPP (CEGDTQ, 2022) do CEGDTQ, entendi que a instituição educacional contempla as vivências dos estudantes atreladas aos dados de avaliações externas, realizados e fornecidos pelos sistemas de ensino estadual e federal. Isso desconsidera os espaços socioculturais, reduz os sujeitos sociais, suas vivências e saberes e enxerga os estudantes em perfil único dos modos de vida, sendo que esses jovens possuem distintos *habitus* inerentes aos seus espaços de convivência. Ao mesmo tempo que o CEGDTQ inviabiliza essas vivências em suas ações educacionais, nota-

se por meio do PPP (CEGDTQ, 2022) e do plano de ação (CEGDT, 2022b), preocupações evidenciadas por mim anteriormente, com relação à afetividade e à permanência dos estudantes com e no espaço escolar e em suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, entendo que as lacunas encontradas na proposta pedagógica da escola invisibilizam os distintos modos de vida dos estudantes, principalmente das vivências periféricas, o que acaba reverberando sobre o desenvolvimento de afetividade e a permanência dos sujeitos sociais no espaço escolar.

Os ecos da falta de reflexão e de contextualização das culturas populares sobre as propostas e ações pedagógicas do CEGDTQ são diversos e podem ser identificados por meio dos dados quantitativos, das falas dos estudantes e das observações do cotidiano da escola, dos quais esboçamos algumas das implicações do silenciamento das práticas culturais das camadas populares e de suas vivências no (CEGDT, 2022a) da instituição educacional. A omissão dessas distintas vivências que ocupam o espaço escolar reflete sobre a percepção e o entendimento dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes sobre as potências formativas que os seus “pedaços” possuem e como eles podem engendrar na busca por novos saberes, levando este ator social a marginalizar os seus modos de vida como consequência da ausência de reflexão e contextualização desses distintos espaços socioculturais.

Nesse sentido, a supressão dos distintos modos de vida no ambiente escolar e do diálogo democrático sobre essas existências, aprofunda a submersão das culturas periféricas, pois acredito que os estudantes, por estarem inseridos e acostumados a suas vivências, não conseguem identificar as diversas práticas e saberes culturais construídas em seus “pedaços”, reduzindo e marginalizando suas próprias culturas, experiências e saberes, o que provoca também uma falta de reconhecimento dos estudantes sobre suas identidades culturais e atravessamentos.

Identifiquei também os reflexos da ausência do diálogo entre os estudantes sobre seus espaços socioculturais, devido à omissão de uma proposta pedagógica que considere as diversas vivências pelos atores sociais, condutas excludentes nas quais os indivíduos são segmentados em grupos no ambiente escolar. Os agrupamentos são formados no espaço da sala de aula no qual existem fluxos sociais e culturais marcados por relações de trocas, vínculos, dominação, conflitos e tensões entre grupos e indivíduos distintos.

Quando há relações de dominação entre indivíduos e grupos existentes no ambiente da sala de aula ou fora dele, observa-se uma exclusão silenciada, não pelo discurso verbal, mas por meio de gestos corporais e faciais, provocando, assim, o isolamento de um grupo ou de um indivíduo. Essa forma de comportamento percebida na observação do cotidiano escolar reverbera sobre o silenciamento dos posicionamentos, das vivências e das convicções culturais

e sociais adquiridas pelos indivíduos em seus “pedaços” de convivência. Creio que as tensões e conflitos socioculturais, observados no cotidiano escolar são oriundos da falta de uma proposta pedagógica que proporcione a compreensão sobre os outros e suas vivências, sendo o diálogo, a reflexão e a contextualização sobre as culturas, elementos-chave para reconhecer os vínculos humanos em comum e distintos.

Outro ponto bastante relevante que se pôde observar a partir dessa pesquisa foi a reverberação do campo político sobre o silenciamento das culturas populares, tendo em vista que este estudo foi realizado no ano eleitoral de 2022 quando a polarização política trazia à tona manifestações e discursos excludentes de algumas culturas periféricas. Isso trouxe para o espaço escolar a submersão dos discursos de modos de vida considerados distintos das concepções políticas radicais. Outro ponto que deve ser considerado. Há também a percepção do impacto do uso frequente das novas tecnologias, que leva os estudantes a utilizarem esses aparatos como elemento central da fruição cultural e artística e fazendo com que esses atores sociais deixem de interagir com os “pedaços” e suas diversas interfaces culturais. Isto dificulta o aprofundamento, a identificação e o reconhecimento desses espaços sociais de convivência comunitária como produtores de cultura.

Diante de tais apontamentos, destaco que a observação do cotidiano escolar me fez perceber principalmente a existência de alunos que silenciam suas vivências e saberes no espaço educacional do CEGDTQ. Essas submersões culturais estão atreladas principalmente à ausência de confiança entre os indivíduos, pois alguns destes atores sociais podem subjugar os modos de vida distintos de suas concepções socioculturais. Cabe aos docentes da unidade educacional propiciar a mediação desses espaços distintos dos estudantes e seus atravessamentos. Diante dessas considerações, esboço que um dos caminhos plausíveis para construir uma comunidade escolar inclusiva que possibilite o diálogo democrático entres os distintos atores sociais presentes no cotidiano escolar é a interculturalidade crítica, método de mediação cultural que compreende os pressupostos de uma educação dialógica que reconhece o outro e os diferentes grupos socioculturais como forma de enfrentar as tensões e conflitos.

Mesmo sendo um terreno desafiador, essa pesquisa é terra fértil para futuras discussões sobre a temática, pois acredito que, para mitigar as disparidades entre as culturas, seja essencial se desvencilhar de propostas, práticas e ações pedagógicas prontas que desconhecem a realidade sociocultural dos estudantes e continuam a engendrar diversas interfaces de silenciamento nos cotidianos escolares e nas condutas conflituosas executadas pelos estudantes, sendo o diálogo, a reflexão, a contextualização e as indagações molas propulsoras e um processo contínuo para atenuar as submersões culturais das camadas populares.

Creio que a metodologia do estudo de caso tenha me dado os suportes necessários para tais reflexões e entendimentos sobre o universo dos estudantes e sobre como eles vivenciam e experienciam a cultura dentro e fora do espaço escolar. Por meio desta pesquisa, pude repensar e ressignificar a minha atividade docente, além de proporcionar aos gestores, professores e estudantes da unidade educacional, reflexões sobre a importância de considerar as culturas e vivências dos estudantes nos processos educativos e as causas para a descondição desses modos de vida distintos nas propostas, práticas e ações educativas construídas pela instituição educacional. Cabe dizer que este estudo é apenas a ponta do iceberg, já que diante desta temática residem outras diversas dimensões do silenciamento dos modos de vida dos estudantes, pois esta pesquisa representa um determinado fragmento espacial e temporal. Ainda pode-se pensar em propostas futuras sobre esta temática, como analisar as propostas e ações pedagógicas adotadas pelo gestor e pelos professores diante deste estudo de caso, comparar a realidade desta pesquisa com outros espaços educacionais e seu cotidiano, refletir sobre a formação acadêmica e continuada de professores no processo da integração das culturas populares no ambiente escolar. Enfim, este estudo não se encerra aqui, pois acredito que as dinâmicas e fluxos culturais de sujeitos sociais continua a acontecer, dado que a cultura é viva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, 2004.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Atheneu sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908)**. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ALVES, Rubem A. **A pipa e flor**. Edições Loyola, 1992.
- ARACAJU. Fundação Cultural Cidade de Aracaju. **Mapa Cultural de Aracaju**. Disponível em: <http://mapa.cultura.aracaju.se.gov.br/busca/>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ARACAJU. Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social. **Mapografia Social do Município de Aracaju**. Aracaju: Observatório Social de Aracaju, 2019. Disponível em: <<https://www.aracaju.se.gov.br/userfiles/observatorio/arquivos/OSERVATORIO-Mapografia-Social-de-Aracaju-para-o-Observatorio-Social-final.pdf>> Acesso em: 29 de jan. de 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2021.
- BARBOSA, Juliana Souza. Juventude (s): afinal, que sujeitos sociais são estes? **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021.
- BOMFIM, Rouseanny Luiza dos Santos. Escola e juventude: espaço de trocas materiais e simbólicas e processos juvenis. **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**, 2016.
- BOURDIEU, Pierre et al. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. **Questões de Sociologia**, Lisboa: Fim de Século, p. 151-162, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. IN: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei Nº 9.9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de abril 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm >. Acesso em: 20 de abril 2022.

BURAWOY, Michel. **O marxismo encontra Bourdieu**. Tradução Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. 248 p.

CENTRO DE EXCELÊNCIA GOVERNADOR DJENAL TAVARES QUEIROZ- CEGDTQ. **Plano de Ação**. Aracaju, 2022a.

CENTRO DE EXCELÊNCIA GOVERNADOR DJENAL TAVARES QUEIROZ- CEGDTQ. **Projeto Político Pedagógico**. Aracaju, 2022b.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: Escritos de Marilena Chaui**, vol. 4. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latino americana de Ciencias Sociales**. Año 1, n 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104.

CUCHE, Denys; PEREIRA, Miguel Serras; GANDRA, Fernando. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: Edusc, 1999.

DA COSTA, Francisco José; ORSINI, Anna Carolina Rodrigues; CARNEIRO, Jailson Santana. Variações de mensuração por tipos de escalas de verificação: uma análise do construto de satisfação discente. **Gestão. Org**, v. 16, n. 2, p. 132-144, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

DINIZ, Dora Neuza Leal. **Aracaju: a construção da imagem da cidade**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-15032010-155846/pt-br.php> >. Acesso em: 20 de abril 2022.

DOS SANTOS, Mayara; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. Juventude: perspectivas de professores e de alunos do ensino médio. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 3, p. e11712332991-e11712332991, 2023.

EMICIDA. **AmarElo** – Cananéia, Iguape e Ilha Comprida. Direção: Fred Ouro Preto. Brasil: Lab Fantasma, 2020. Netflix (89 min). Disponível em: < <https://www.netflix.com/title/81306298> >. Acesso em: 05 de maio 2022.

FRANÇA, Sarah Lúcia Alves; FRANÇA, Vera Lúcia Alves França. Sim! Eu moro em condomínio fechado! Contrapontos das novas formas de urbanização litorânea na região metropolitana de Aracaju-SE. **Revista GeoNordeste**, v. 32, n. 2. 2021.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Relatório Final do Diagnóstico da Cidade de Aracaju**. Aracaju: Secretaria Municipal do Planejamento e Orçamento–SEPLAN, 2014.

FUNDAÇÃO CULTURAL DA CIDADE DE ARACAJU. **Mapa Cultural de Aracaju 2023**. Disponível em: < <https://mapa.cultura.aracaju.se.gov.br/> >. Acesso em: 25 de janeiro de 2023

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Porto Alegre: Editora Atlas., 2008.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIZO, Josilaine Caetano; LOPES, Tatiana Gisele Guimarães. Diversidade de capital cultural: relação entre cultura e conhecimento. **Revista E&S**, v. 4, n.1, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 21 de janeiro 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 21 de janeiro 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa Físico e Político de Sergipe**. Disponível em: < <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#>>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Luísa Pedroso de. Atitudes: Estrutura e mudança. **Psicologia social**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 4, p. 185-225, 2006.

MACEDO, Sílvia Michelle Lopes. Aprendizagem, formação e vida: compreensões antropológicas, etnográficas e etnobiográficas. In: MACEDO, Sílvia Michelle Lopes; RANGEL, Leonardo (Org.). **Antropologia e/da educação aprendizagem como caminhada e formação como travessia**. São Paulo: Pontes, 2021, p.75-93.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Editora brasiliense, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; DE SOUZA, Bruna Mantese. **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. Editora Terceiro Nome, 2018.

Minayo MCS, Souza ER, Constantino P, Santos NC. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadores. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely F. D. R (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2007. p. 61-76.

OIJ. **Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: oportunidades y desafios en el comienzo de un nuevo siglo**. Santiago: CEPAL, OIJ, 2000.

PETARLY, Renata Rauta. O cotidiano familiar e a construção do habitus no meio rural tocantinense. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**, v. 12, n. 1, 2023.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto**. Bogotá: Editorial Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, 2000.

RODRÍGUEZ, Ernesto et al. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Unesco, 2004.

SCHNEIDER, Henrique Nou; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. Cultura juvenil, dependência digital e contingência. **Revista Rios**, v. 14, n. 23, p. 41-54, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Dados do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz**. Disponível em:< <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=20> > Acesso em: 29 de jan. de 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1- Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Olá, meu nome é André Luiz Santos Valença, sou professor de arte e pesquisador vinculado ao Programa de Pós-graduação em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe. Estou realizando a pesquisa intitulada "Tensões culturais: o silenciamento das culturas populares no espaço escolar", com o objetivo de traçar o perfil cultural dos alunos do Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz e seus espaços de vivências, produção e apreciação cultural. Estou bastante interessado no que os alunos pensam sobre as comunidades em que residem. Se nós quisermos melhorar as coisas no próximo ano, é importante descobrir o que você pensa. Por favor, preencha este questionário. Você não precisa identificar o seu nome, pois será assegurado a todos os participantes total sigilo e respeito. Os dados obtidos serão utilizados apenas para os objetivos da pesquisa, sendo garantido sigilo absoluto das informações colhidas, assim como, sobre sua identidade. Obrigado pela sua ajuda.

Assinale o que você considera como cultura: (é possível assinalar mais de uma alternativa)

() Modo de falar () Festas religiosas () Normas sociais () Crenças () Ideias

() Símbolos () Outro:

Das sentenças abaixo, marque AQUELAS que você destaca como pertencentes à cultura popular: (é possível assinalar mais de uma alternativa)

() Parafuso () Lambe sujo () Taieira () Procissões religiosas () Rituais afros () Bares com música ao vivo () Grupos de dança de rua () Roda de samba () Roda de chorinho

() Associação de moradores () Capoeira () Grafitagem () Feiras livre () Artesanato

() Centros comunitários () Quadrilhas () Outro:

Com quais atividades você ocupa seu tempo fora do espaço da escola? (é possível assinalar mais de uma alternativa)

() Leitura () Música () Teatro () Dança () Desenho () Pintura () Cinema () Vídeo

() Passeios () Esporte () Religião () Jornal comunitário () Rádio comunitária

☐ Ações sociais e culturais promovidas em seu bairro ☐ Grupos ou coletivos de cultura

☐ Outro:

Da listagem de manifestações culturais contidas abaixo, você possui mais identificação

Escolas de samba ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente

☐ bastante

Funk ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

K pop ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Halloween ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Dia dos mortos ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente

☐ bastante

Violeiros ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Rendeiras ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Reisado ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Quadrilha ☐ extremamente ☐ muito pouco ☐ pouco ☐ moderadamente ☐ bastante

Pensando sobre a cultura e a sua produção e apreciação:

Você aprecia ou participa de grupos ou coletivos culturais e artísticos em sua comunidade ou bairro?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

A comunidade onde você reside promove alguma ação cultural e artística ao longo do ano?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

No período da pandemia em que esteve confinado (a) em sua casa, você absorveu cultura e arte por meio da internet e das redes sociais?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Se você participa ou aprecia alguma manifestação cultural e artística em seu bairro, com que frequência comenta com seus colegas?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Os (as) seus (suas) colegas comentam com você sobre a cultura e a arte que eles vivenciam em suas comunidades?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Vocês se reúnem com seus (suas) colegas fora das dependências da escola para produzir, conversar e apreciar arte ou cultura?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Com que frequência você desfruta cultura e arte em seu bairro?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Você possui um sentimento de apego com o bairro em que você reside?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Você deixou de comentar sobre algum ambiente do seu bairro com os colegas de sala de aula por vergonha ou por algum outro motivo?

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Com que frequência você se utiliza dos meios ou espaço abaixo para apreciar e produzir cultura:

Ruas, calçadas e/ou praças

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Galerias, museus e/ou teatro

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Mercado de bairro e/ou feiras

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Smartphones, tablet e/ou notebook

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Show

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Televisão

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Igrejas e/ou terreiros

☐ Nunca ☐ raramente ☐ às vezes ☐ muitas vezes ☐ sempre

Associações de moradores () Nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Existe algum produtor de cultura ou arte em sua família? () Sim () Não () Não sei responder
Você produz ou aprecia cultura e/ou arte nos espaços da escola? () nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Caso produza, converse ou usufrua de arte na escola indique, OS ESPAÇOS que você utiliza para isso (é possível assinalar mais de uma alternativa) () Quadra () Refeitório () Biblioteca () Sala de aula () Corredores () Piscina () Sala de informática () Laboratório () Outro:
Ao produzir e apreciar cultura e/ou arte nos espaços existentes no entorno da escola, você leva em consideração a cultura popular sergipana? () nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Você se sente confortável em sala de aula para compartilhar com os (as) professores (as) sobre a cultura e arte que vivencia em seu bairro? () nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Você se sente confortável com seus (suas) colegas de turma para compartilhar sobre a cultura e arte que vivencia em seu bairro? () nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Você se sente confortável com alunos (as) de outras turmas para compartilhar sobre a cultura e arte que vivencia em seu bairro? () nunca () raramente () às vezes () muitas vezes () sempre
Sua residência é: () Casa de condomínio () Casa de rua () Apartamento () Outro:
Sua casa está localizada em área:

() Urbana () Rural
Você reside atualmente em: () Aracaju () Barra dos Coqueiros () Nossa Senhora do Socorro () São Cristóvão () Outros municípios de Sergipe
Você já residiu em: () Aracaju () Barra dos Coqueiros () Nossa Senhora do Socorro () São Cristóvão () Outros municípios de Sergipe
Há quanto tempo você reside em sua casa atual? () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () Mais de 16 anos
Espaço livre para comentar. Fique à vontade para comentar sobre o questionário, seu bairro e/ou suas vivências artísticas e culturais. Gostaríamos muito de saber a sua opinião.

APÊNDICE 2- Entrevista Semiestrutura aplicada

- 1- O que é cultura pra você?
- 2- O que é cultura popular para você?
- 3- Você teve contato com produtores de cultura popular ou fez parte de algum grupo de cultura popular no local onde você reside?
- 4- Você possui algum sentimento de pertencimento com o local onde você reside?
- 5- Você Comenta com os alunos e os professores sobre a cultura do lugar onde você reside?
- 6- Você gostaria de conhecer mais da cultura dos seus colegas de sala que não tem tanto contato e/ou colegas fora da sala de aula?
- 7- Vocês preferem fruir cultura da comunidade do bairro de vocês em contato com as pessoas do bairro ou preferem fruir cultura através da televisão ou do celular?

APÊNDICE 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CULTURAS
POPULARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **TENSÕES CULTURAIS**: o silenciamento das memórias e territórios afetivos das culturas populares no espaço escolar na cidade de Aracaju- Sergipe, desenvolvida pelo mestrando André Luiz Santos Valença, sob orientação do Prof. Marcelo Alves Brazil.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir, a partir do método estudo de caso, as tensões culturais e seus reflexos sobre o silenciamento das memórias e territórios afetivos culturais populares dentro do espaço da escola.

Sua participação neste registro é voluntária, ou seja, você poderá escolher entre participar ou não deste estudo. Caso você decida participar, você deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido confirmando que você recebeu as explicações sobre o propósito, a duração, riscos e os benefícios do estudo, e que você forneceu o seu consentimento para participar do mesmo. Esta pesquisa será realizada de maneira remota devido à crise sanitária causada pelo novo coronavírus. De qualquer forma, não haverá custos aos participantes e caso não queira participar, você não terá nenhuma penalidade e poderá se retirar da pesquisa em qualquer momento.

Esta pesquisa está sendo realizada em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será ofertado nas dependências da escola ou se o participante ou responsável preferir remotamente. Sendo assim, você está sendo consultado a autorizar a utilização do questionário respondidos e dos relatos durante os encontros remotos

das entrevistas, bem como a autorização de sua imagem para gravação e registro fotográfico dos encontros.

Seguindo o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, diante do cenário pandêmico, os questionários, as entrevistas e o uso do diário de campo para registro irão acontecer em ambiente virtual e se possível presencial, sendo os encontros gravados. Os questionários serão divulgados via link, por meio de um e-mail, no qual será mantido o sigilo dos participantes da pesquisa. Dessa forma cada um terá um número de chamada que deverá ser inserido no campo código verificador. Os roteiros das entrevistas serão enviados aos participantes e apresentados durante a gravação do encontro online, sendo previsto o esclarecimento de como funcionam estas plataformas, antes do início da coleta. O primeiro contato poderá ser feito por e-mail e telefone com a finalidade de agendar encontro por uma plataforma acessível e de escolha da participante (Zoom, Skype ou Google Meet). Quanto aos procedimentos de sigilo, os e-mails serão disparados com lista oculta dos participantes, e os dados armazenados em dispositivo eletrônico dos pesquisadores. Será esclarecido que antes de responder aos roteiros da entrevista, apresentaremos o TCLE para sua anuência.

Os procedimentos para análise de dados ocorrerão a partir das respostas dos questionários e falas da entrevista, as quais serão transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo Temática. Para armazenamento dos dados coletados, gravações e imagens, os dados terão o download realizado em dispositivo eletrônico local e pessoal dos pesquisadores, apagando as informações contidas em drive eletrônico para diminuir as chances de violação dos dados, seguindo o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. As etapas não presenciais do estudo preveem o convite para a participação na pesquisa, no qual a qualquer momento e sem nenhum prejuízo o participante pode retirar o consentimento de utilização dos seus dados da pesquisa. Como já mencionado, o primeiro contato poderá ser feito por e-mail (lista oculta) e telefone para enviar o link dos questionários e agendar encontro para entrevista. As entrevistas irão ocorrer em ambientes virtuais e se possível presencial, primeiro individualmente e um segundo momento em grupo focal. Os encontros para realização da entrevista serão agendados, com duração máxima de duas horas (2h), cada. Os instrumentos do estudo são roteiros criados com base em análises teóricas que envolvem o tema da pesquisa, desenvolvida no primeiro momento do estudo.

Haverá risco mínimo com a sua participação, como a possibilidade de desconforto ou constrangimento em fornecer tais informações. Para diminuir os riscos supracitados, informamos que, caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento você poderá deixar a pesquisa em qualquer momento. Os participantes serão orientados quanto a responder apenas

às perguntas que não lhe causem desconforto e de que tem o direito de retirar ou negar a sua participação. Caso ainda haja dúvidas, você pode questionar aos pesquisadores responsáveis por meio dos contatos disponibilizados neste termo.

Ao participar você não terá nenhum benefício direto ou imediato, não havendo compensação financeira relacionada à sua participação. Porém, você terá a oportunidade de contribuir para as discussões e visibilidade da temática.

De acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012 define que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano associado ou decorrente de sua participação na pesquisa, o pesquisador e/ou a instituição envolvida nas diferentes fases proporcionará assistência imediata, bem como responsabilizarão pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos recorrentes. Declara-se, que caso algum participante sofra algum dano que precise de alguma assistência, será encaminhado imediatamente para serviços da rede. Os pesquisadores se comprometem a apoiar o participante durante esta inserção na rede de serviços públicos até efetiva assistência. Além disso, comprovado o dano, há o direito à indenização, por parte do pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa, através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Será assegurado a todos os participantes total sigilo e respeito, sendo realizados somente os procedimentos descritos no presente termo. Os dados obtidos serão utilizados apenas para os objetivos da pesquisa, sendo garantido sigilo absoluto das informações colhidas, assim como, sobre sua identidade, garantindo o anonimato, por meio de codificação de dados, substituindo os nomes reais por fictícios para não reconhecimento das participantes durante a análise dos dados segundo a Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV. As gravações serão armazenadas em drive privado, posteriormente será realizado download em dispositivo local, deletando as informações do drive. Este armazenamento objetiva a transcrição das falas, com acesso apenas pelos pesquisadores. Todavia os participantes compreendem as limitações dos pesquisadores em assegurar total confidencialidade, devido aos riscos ao utilizar esta ferramenta em caso de violação.

Após a realização deste estudo, os participantes poderão ser informados acerca dos resultados, se assim o quiserem; também haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos participantes, levando em consideração os compromissos com os termos éticos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em formato acessível à população pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Sendo ofertado aos

participantes quando, quando necessário, aconselhamento e orientações que tragam benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

É importante que você guarde em seus arquivos uma via do TCLE. E, se preferir, você poderá receber também uma via desse documento assinado pelas pesquisadoras, via correio, caso tenha dificuldade para baixá-lo e imprimir-lo pelo e-mail. Você poderá solicitar mais informações a qualquer momento durante o estudo entrando em contato com o pesquisador André Luiz Santos Valença pelo telefone: (79) 99108-8288 ou pelo e-mail: valenca-luis@hotmail.com.

Você poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cephu@ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, dentro de padrões éticos segundo as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Se você tiver qualquer dúvida com relação aos seus direitos como participante de um estudo de pesquisa, o comitê de ética é o responsável por controlar para que os estudos clínicos sejam realizados dentro do maior rigor ético, garantindo assim, a qualidade dos resultados e a segurança dos participantes.

Ao assinar o termo abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas não assine o termo.

Para o/a participante menor de 18 anos:

Eu, _____, responsável pelo/a menor _____, autorizo sua participação como voluntário/a da pesquisa intitulada “TENSÕES CULTURAIS: o silenciamento das memórias e territórios afetivos das culturas populares no espaço escolar”. Eu fui devidamente esclarecido/a quanto ao objetivo desta pesquisa, aos procedimentos aos quais o/a menor descrito/a acima será submetido/a e ao possível risco envolvido na participação dele/a. A pesquisadora garante disponibilizar quaisquer esclarecimentos adicionais que venhamos solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a desistência do/a menor implique em qualquer prejuízo ao menor ou a minha pessoa, sendo garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação do/a menor, bem como de que a participação dele/a neste estudo não trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura do/a responsável

Pesquisador

Para o/a participante maior de 18 anos:

Eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa “TENSÕES CULTURAIS: o silenciamento das memórias e territórios afetivos das culturas populares no espaço escolar”, tendo em vista que estou ciente de todas as informações acima descritas e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Participante voluntário/a

Pesquisador

APÊNDICE 3- Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CULTURAS
POPULARES****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Tensões Culturais: o silenciamento das memórias e territórios afetivos das culturas populares no espaço escolar**, sob a responsabilidade do professor André Luiz Santos Valença, Telefone: (079) 991088288. Seus pais permitiram que você participe. Queremos entender sobre as tensões culturais e seus reflexos sobre o silenciamento das culturas populares no ambiente escolar. Esclarecemos a você jovem que esta pesquisa pretende contribuir com melhorias para a comunidade escolar e para as culturas vividas por vocês em suas comunidades locais.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 19 anos de idade. A pesquisa será feita no Colégio Estadual Governador Djenal Tavares Queiroz, onde você irá participar da aplicação de um questionário sobre aspectos socioculturais.

Assim você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Mesmo assim, se tiver alguma despesa como resultado desta pesquisa será totalmente ressarcido. A você também é garantido a indenização no caso de imprevistos e danos resultantes da pesquisa.

Para isso, será usada a plataforma *Formulários Google* e você poderá responder o questionário em seu próprio celular. Ela é considerada segura, mas é possível ocorrer riscos mínimos como a possibilidade de desconforto e/ou constrangimento em fornecer informações e opiniões. Caso aconteça algo errado, você poderá desistir da participação a qualquer momento, ou deixar de responder perguntas que causarem desconforto a você.

Havendo maiores problemas, nos procure a qualquer momento pelo telefone que tem no início deste texto para que possamos proporcionar assistência imediata e integral. Nos comprometemos com você, jovem, e para isso faremos o encaminhamento ao Centro de Referência de Assistência Social (Cras) próximo a sua residência, para avaliação dos possíveis danos. Não se preocupe que todo o processo terá nosso auxílio e será comunicado aos seus responsáveis.

Caso você participe, coisas boas podem acontecer, como contribuir para o entendimento da sua cultura, um melhor funcionamento e oferta de atividades para a comunidade escolar. Além disso, você terá a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a diversidade cultural do estado de Sergipe e auxiliar nas discussões e visibilidade da temática.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no site da Universidade Federal de Sergipe, mas sem identificar os jovens que participaram. O anonimato da sua identidade será garantido, por meio da substituição dos nomes reais por fictícios para não reconhecimento dos participantes durante a análise dos dados. As gravações serão armazenadas por meio da plataforma *Google Drive* e, posteriormente, será realizado download em dispositivo local, deletando as informações do drive. Nós, pesquisadores, disponibilizaremos uma via deste *Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE* para você.

Assinado o termo abaixo, você, jovem, estará concordando com a participação da pesquisa nos termos do TALE. Caso não concorde em participar, apenas não assine o termo. Não se preocupe, mesmo assinando o termo, você terá o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Tensões Culturais: o silenciamento das memórias e territórios afetivos das culturas populares no espaço escolar**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável