

## **Dinâmica Aprendente pela/na Educação: contraponto às referências e itinerários culturais no processo de escolarização<sup>1</sup>**

### **Dinamical Learning by/on Education: counterpoint to the references and cultural itineraries on the process of scholarization**

Silvia Lucia Lopes Benevides<sup>2</sup>, Luiz Gonzaga Gonçalves<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo objetiva evidenciar a tensão existente entre o arbitrário cultural que se tenta inculcar nas formas de pensamentos e métodos de ensino e as múltiplas referências culturais, que se revelam e se expressam nos atos do currículo. Tendo em vista a dinâmica aprendente propiciada pela/na educação, que não somente reproduz, também produz, gera o novo, cria elementos e novas relações, contrapõe-se às referências e itinerários culturais definidos no processo de escolarização, de acordo com a crítica bourdieusiana, os movimentos ou trânsitos operados pelos sujeitos do ato educativo na configuração/reconfiguração dos espaços-tempos escolares. Reflete sobre o que é suscetível de ser ensinado aos jovens populares, questionando os processos de definição e os critérios de construção dos saberes adotados pela escola e problematizando o acesso a um pretenso saber universal em uma escola culturalmente plural. Apresenta a concepção intercrítica como promissora na resolução de tal impasse, enfatizando o papel ativo dos sujeitos e da educação, enquanto experiência formadora que não pode desconsiderar, nos trânsitos curriculares, os sentidos, as experiências e os conhecimentos que cada homem e cada mulher assumem na construção de suas próprias existências.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Saberes; Juventude; Escolarização; Intercrítica.

**Abstract:** The article presented here has as objective evidencing the tension existent between the arbitrary cultural that is tried to instill on the ways of thinking and teaching methods and the multiples cultural references that reveals and express itself in the acts of the curriculum. Taking into consideration the dynamical learning provided by/on the education this article puts itself against the cultural references and itineraries defined on the process of scholarization, according to the bourdieusiana critical, the movements or transits operated by the subjects of

---

1 O presente estudo traz reflexões resultantes de pesquisa realizada no período de 2015-2017, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

2 Professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus XV- Valença. E-mail: [sbenevides@uneb.br](mailto:sbenevides@uneb.br)

3 Professor da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: [luggoncalves@uol.com.br](mailto:luggoncalves@uol.com.br)

the educative acts on configuration / reconfiguration of the scholars time-space. It reflects on what is susceptible of being taught to the popular youths, questioning the definition process and the criteria for building knowledge adopted by school and problematizing the access to aimed to a universal knowledge in a culturally plural school. It presents an intercultural conception as promising on resolution of such impasse emphasizing the active role of the subjects and of the education as former experience that can not disregard the senses, the experiences and the knowledges that each man and woman assume on the construction of their own existence on the curricular transits.

**Key words:** Popular Education; Knowledge; Youth; Scholarization; Intercultural.

## Introdução

Tendo por referência os trajetos ou trânsitos curriculares dos jovens populares na escola, o estudo pretende contrapor às referências e itinerários culturais definidos no processo de escolarização os movimentos criativos, nem sempre esperados pelos jovens populares, atentando para a tensão existente entre um arbitrário cultural que se tenta inculcar nas formas de pensamentos e métodos de ensino adotados e as múltiplas referências culturais que podem revelar-se e se expressarem em contraponto aos atos do currículo.

A opção por estudar eventos relacionados à juventude deu-se em decorrência da constatação de que, tanto professores quanto alguns educandos adultos da EJA, comungam com uma visão rotulada dos jovens educandos e sentem-se incomodados em compartilhar a sala de aula com estes, conforme ilustrado nas falas<sup>4</sup>:

Os adultos sabem o que querem não têm mais tempo a perder. Acho que os jovens estão numa fase de irresponsabilidade, de brincadeira, de contestação. Tem outro ritmo e outros interesses. Não deveriam ficar na mesma classe que os adultos (Educadora da Classe de EJA).

Esses menino atrapalha muito, perturba o tempo todo, ficam caçoando da gente o tempo todo. São muito arengueiro [procuram confusão]. Devia de ter a sala deles. Se eles não quer nada. Nós aqui não tamo pra brincadeira não (Educando da EJA).

A sala devia de ser só de adultos, jovens devia de ter a sala dele. Eles atrapalham muito. É só com brincadeira, com danação, e quando a gente erra alguma coisa eles ficam chicanano [troçando] a gente acaba ficando com vergonha (Educando da EJA).

---

<sup>4</sup> A fim de garantir a originalidade dos discursos e registrar a linguagem particular dos entrevistados, optamos em fazer uma transcrição direta das falas, sem nenhum tipo de correção gramatical.

Os depoimentos confirmam a observação de Dayrell (2003, p. 25) que há uma tendência, por parte dos professores, em conceber a juventude enquanto incompletude, imaturidade, um mero momento de transição para a vida adulta, ou entender que seria esse um tempo, uma idade “de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos.” A essa ideia, ainda de acordo com Dayrell, se alia “a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade” ou ainda compreende-se a juventude como “um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (Dayrell, 2003, p.25). Além disso, pudemos constatar, através dos estudos teóricos, a indefinição de critérios científicos para delimitar o conceito de juventude, tanto por parte da Sociologia da Educação, quanto da Sociologia da Juventude e da Sociologia em Geral. Essa presença instigante das juventudes na escola mobilizou-nos para empreender um estudo focando nesses sujeitos.

Cabem reflexões a respeito das representações feitas, no âmbito dos sistemas simbólicos produzidos pela escola, a respeito dos jovens populares e suas culturas. Nessa direção, tomamos como elemento de análise os conceitos de juventude e jovens populares, conceitos bastante controversos no âmbito das significações que repercutem tanto no universo da cultura da escola, no que se refere à definição de ritmos e ritos, de linguagem, dos modos de regulação, do regime de produção e de gestão de símbolos, quanto da cultura escolar, nos conteúdos cognitivos e simbólicos adotados.

Conforme destaca a UNESCO (2004, p. 25), a juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias, o que repercute em formas diferenciadas de vivenciar a juventude. Daí a necessidade do uso do termo juventudes no plural. Isso, contudo, não justifica uma compreensão fragmentada por tipos de jovens, considerando também que há elementos que são comuns a todos os jovens (UNESCO, 2004, p. 25). A história de vida dos jovens oriundos das camadas de baixa renda se compõe, portanto, de inter-relações entre as experiências relacionadas à condição jovem de maneira geral. Isso inclui seu pertencimento a uma categoria comum e ao mesmo tempo, apresenta especificidades e diversidades geradas pelas diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, capacidades. Além disso, considerem-se as circunstâncias de pobreza que interferem diretamente nas suas trajetórias de vida e nos processos de subjetivação que repercutem na constituição e na diferenciação de múltiplas identidades.

O uso do termo popular, a partir do projeto da Modernidade, conforme Paludo (2006) está vinculado a povo, enquanto os com dinheiro e os com poder e cultura são denominados não povo. O projeto hegemônico atual compreende o povo como “o particular do universal político, considerado o conjunto dos cidadãos”. A proposta é a de elevar o popular, “excluído” ou “em zona de risco”, à categoria de cidadão (Paludo, 2006, p. 48, grifos da autora). Torres Carrilo (2013) observa que a palavra povo ou popular foi expulsa do discurso politicamente correto e suprimida no

vocabulário de algumas agências de financiamentos não organizacionais. Essa atitude decorre dos preceitos da democracia liberal pautados no “consenso e inclusão dos marginalizados na nova ordem não como povo ou classe trabalhadora, mas como cidadãos”. Nessa ordem, o autor destaca que qualquer menção a povo ou popular soa como “populismo”.

Evidenciando a contradição inerente à democracia do consenso, “democracia sem *demos*, sem povo, fundamento do discurso político” (Torres Carrilo, 2013, p. 25) Torres Carrilo atenta para a ausência do povo nas democracias atuais, observando que povo se reduz aos processos eleitorais ou participação consultiva sobre assuntos mínimos ou identifica-se com o conjunto da população em abstrato. Nessa circunstância, faz-se necessário o resgate do termo, cujo conteúdo deve ser retomado e potencializado como categoria socioeconômica que designa o conjunto dos setores sociais que ocupam um lugar subordinado na estrutura econômica e social, assim como, enquanto categoria política que “dá conta do conjunto de sujeitos e práticas que evidenciam, denunciam e buscam subverter as múltiplas opressões e exclusões da democracia operante [...]” (Torres Carrilo, 2013, p. 26).

O estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a relação de forças que se opõem entre os saberes que se quer transmitir pela escola, enquanto projetos perspectivados para o presente, notadamente para o futuro, e as demandas formativas e existenciais dos jovens, pensadas e praticadas para o aqui e agora. Faz-se necessário um olhar que contemple a complexidade que envolve essa condição particular de vivenciar a juventude, sem deixar de considerar seus movimentos de re-existência (Badiou *apud* Macedo, 2007a), compreendidos também no contexto desse estudo, não como oposição ou reação dos jovens aos mecanismos de imposição aos modelos sociais preestabelecidos numa relação causa-efeito, mas como a luta desses jovens por afirmação, significado, identidade e direito de serem e se perceberem como autores das suas existencialidades.

### **O acesso aos pretensos saberes universais em uma escola culturalmente plural**

Defendemos que compreensão e interpretação dos movimentos operados pelos trânsitos dos jovens populares, na escola, podem fornecer elementos importantes para pôr em xeque as afirmativas inerentes aos conceitos que, na tradição, contribuíram para enrijecer os processos educativos, afastando-os da vitalidade e vigor que emanam da milenar experiência humana na terra. Fazemos aqui um parêntese para esclarecer que o uso da palavra tradição tem por suporte a sua raiz do latim "*traditio*", que significa transmissão, como algo transmitido do passado para o presente. Destaca-se em Gadamer, para quem a tradição não é uma relíquia ou um resíduo do passado, “o que chega a nós pela tradição linguística, não é o que ficou, mas algo que se transmite, isto é, algo que se diz” sob as variadas formas (Gadamer, 2002, p. 567).

Historicamente, a Pedagogia, em um país como o nosso, convive com um grande impasse no que se refere à busca de intersecção entre a unidade própria das conquistas das ciências, das tecnologias e dos ganhos das múltiplas referências culturais que se expressam na escola. Tendo em conta tal paradoxo, podemos observar o conflito constante por parte dos educadores que, consubstanciados pelas discussões atuais, especialmente no campo das pesquisas da Educação Popular, não duvidam da importância do reconhecimento do amplo repertório de recursos e estratégias de vida dos sujeitos populares. Entretanto, a ordem gnosiológica e programação sistemática que privilegia aspectos pedagógicos da cultura dominante continuam orientando a didática que se usa nas escolas. Consequentemente, as manifestações culturais outras, promissoras, que se expressam e se manifestam apenas timidamente, nos espaços escolares, acabam, muitas vezes, neutralizadas ou assimiladas superficialmente, pelo modelo hegemônico.

São essas formas e seus respectivos contextos que necessitam ser interpretadas; acrescentamos, a essa historicidade, que a tradição deve estar ligada a uma reflexão crítica permanentemente, considerando, sobretudo, que os vestígios simbólicos deixados pelas tradições, em circunstâncias determinadas, contribuem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder. Em Bourdieu (1989), o “poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e em particular do mundo social) (p. 09, grifo do autor)”. Os símbolos, de acordo com o autor, são instrumentos de conhecimento e comunicação; instrumentos de integração social que tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social e contribui para a reprodução da ordem social (Bourdieu, 1989, p. 10).

Estamos diante de um poder invisível e coercitivo que conta com “a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 08). As situações sociais, produzidas pela cultura e pela ação social são assim tomadas como naturais. De acordo com Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, “contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) [...]” (1989, p. 11, grifo do autor). O sistema educacional seria uma agência importante na consolidação da ordem social, através dos mecanismos de reprodução da cultura, manifestos nas representações simbólicas e na reprodução das estruturas de classes que atua na própria realidade social.

Nos estudos de Atlan (1992), encontramos subsídios que nos levam a atentar para a capacidade complexa da educação no processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos, de sofrer influências da ação externa e ao tempo experimentar mudanças espontâneas de organização interna. Fundamentos que contestam a ideia da educação somente como um mero reflexo da realidade externa, considerando que ela não somente reproduz, também produz, gera o novo, cria elementos e novas relações. É, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, de acordo com Silva (1992, p. 59). Tendo em vista essa dinâmica aprendente propiciada pela/na educação,

contrapomos às referências e aos itinerários culturais definidos no processo de escolarização, de acordo com a crítica bourdieusiana, os movimentos ou trânsitos operados pelos sujeitos do ato educativo na configuração/reconfiguração dos espaços-tempos escolares.

Em Bernard Charlot, observamos que a trajetória escolar das pessoas é, ao mesmo tempo, uma história social e individual que, embora tenha a marca da origem social, não é por ela determinada (Charlot, 2000, p.16). Portanto, a origem social, enquanto parâmetro de análise, seria insuficiente para dar conta de todas as dimensões fundamentais envolvidas no processo educativo: singularidade e história individual; significados que os indivíduos conferem à posição social que ocupa; atividades efetivas, práticas e especificidade que se desenvolvem ou não no campo do saber socialmente valorizado (Charlot, 2000, p. 23). Desse modo, para a análise do desempenho escolar, focamos nas diferenças estabelecidas na relação entre o saber e a escola e não nas posições sociais ocupadas.

Os escritos de Bourdieu destacam a postura tendenciosa assumida pelo sistema de ensino que, não somente adota a cultura dominante como referência, como também dá a essa a conotação de uma cultura geral. A essa prática, Bourdieu e Passeron (2013) denominam de arbitrário cultural, observando que não há uma explicação objetiva para tal eleição, visto que não há superioridade entre as culturas. Tal escolha tem por fundamento a disputa das relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes em uma determinada sociedade. A escola impõe e inculca instrumentos de conhecimento e de expressão: “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento” (Bourdieu, 2013, p. 214).

Para propagar a cultura de referência, a escola estabelece uma ordem gnosiológica que passa pela exposição à cultura transmitida em uma programação sistemática. Em vista disso, são definidos esquemas intelectuais e linguísticos que “organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos de avenidas e impasses [...]” (Bourdieu, 2013, p. 214). O êxito no processo de escolarização, nos termos definidos, é medido pelo nível de assimilação e incorporação dessa lógica e esquemas de pensamento ou “hábito culto”.

Bourdieu sinaliza para a discrepância existente entre as aprendizagens esperadas e exigidas pela escola e as referências culturais adquiridas nas famílias pelos sujeitos populares. Aponta para a desigualdade na apropriação dos conteúdos escolares, considerando que os educandos oriundos das classes dominantes, por possuírem uma familiaridade com a norma culta e letrada, adotada como referência pela escola, estão em posição vantajosa de aprendizagem em relação às pessoas oriundas dos segmentos populares, para os quais tais referências são alheias.

O conceito de móbil apresentado por Charlot (2000) traz elementos importantes para pensarmos sobre o papel da escola, diante da problemática levantada por Bourdieu. Charlot, assim como Freire (1996), pauta-se na perspectiva do inacabamento humano, da educação como “produção de si por si mesmo” (Charlot, 2000, p. 54). Essa autoprodução só é possível através da apropriação de uma

humanidade que é exterior ao sujeito, através da mediação e ajuda do outro, configurando-se em aprendizagem.

Para Charlot (2000, p.54), a aprendizagem é a “entrada em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos”. Essa entrada implica em atividades, conjunto de ações impulsionadas por um móbil que visa a uma meta (Charlot, 2000, p. 55). Um móbil seria “razão de agir, implica um desejo, um sentido e um valor”; é o que orienta a ação, difere de meta que é o que incita a ação, “resultado das operações implementadas durante a atividade” (Charlot, 2000, p. 55).

Para haver atividade, o sujeito deve mobilizar-se e para que se mobilize, a situação precisa apresentar um significado para ele (Charlot, 2000, p. 54). Diante disso, Charlot atenta para a necessidade de compreensão dos móveis da ação, do que produz a movimentação, a entrada em atividade. A compreensão da razão de agir, do que orienta a ação dos sujeitos, dos sentidos e valores dados aos objetos de conhecimento é, portanto, ponto fundamental no processo educativo. Para que ocorra a educação, torna-se indispensável um investimento pessoal no processo que o educa, entretanto, inversamente, torna-se necessário uma troca com os outros e com o mundo e que o sujeito encontre no mundo aquilo que lhe permite construir-se (Charlot, 2000, p. 54).

As considerações feitas remetem-nos a outro aspecto relevante nos estudos de Charlot (2005), que é a atenção para a função histórica da escola desde a sua origem e com força nos preceitos da escola republicana, em se constituir um espaço que situa os sujeitos fora do particular e os mantém em contato constante, ou cercados pelos símbolos produzidos e sancionados. Para o autor, esse cercamento visou oferecer acesso ao que é universal. Tendo em vista a função social específica, o autor considera que o cercamento simbólico da escola deve, pois, se diferenciar do cercamento social mais amplo. Para a realidade da escola no Brasil, considerando a diversidade cultural do país, se põem as questões: é possível situar os sujeitos fora do particular de sua cultura? Como garantir o acesso aos pretensos saberes universais em uma escola culturalmente plural? “O cercamento simbólico atual, aquele que tentamos manter e reestabelecer, produz sentido social ou não?” (Charlot, 2005, p.108).

O autor adverte que entramos em um sistema escolar em que a descontinuidade social é forte e o cercamento simbólico enfraqueceu. Isso é preocupante, pois o desejável é tratar a questão da desigualdade social na escola, trabalhando a relação com o saber particular dos jovens dos meios populares, ao mesmo tempo em que a do saber apresentado como universal. “É preciso distinguir o que é da ordem do simbólico e o que é da ordem do social, porque se pode muito bem ter cercamento simbólico e abertura social, mas também perda do cercamento simbólico e fechamento ou descontinuidade social” (Charlot, 2005, p.106). O que não podemos perder de vista é que a problemática que envolve o saber exige,

[...] manter e reconstruir cercamento simbólico, porque não há escola sem cercamento simbólico. Quando não há cercamento simbólico, não há mais diferença entre a escola, a lanchonete, a comunidade e a família. [...] A existência de um limiar

simbólico é absolutamente indispensável para que a escola exista como um lugar específico em que vale a pena ir porque se terá a possibilidade de encontrar coisas específicas nela (Charlot, 2005, p.120).

A isso incluímos comentário feito por Thompson (2002, p. 24), de que os fenômenos culturais podem ser considerados como formas simbólicas em contextos sociais estruturados que implicam relações de poder, formas de conflito, desigualdade na distribuição de recursos. Como fenômenos contextualizados, “as formas simbólicas, em geral [expressões linguísticas, gestos, ações, obras de artes, entre outras], são produzidas e recebidas por indivíduos situados em contextos sócio-históricos específicos e dotados de recursos e capacidades de diversos tipos” (Thompson, 2002, p. 24). Essas formas simbólicas podem transformar-se em fenômenos complexos de valorização, avaliação e conflitos.

Os estudos de Thompson acrescentam elementos para compreendermos as maneiras como o sentido pode servir, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são, sistematicamente, assimétricas. Além disso, contribuem para um posicionamento crítico diante da importante colocação feita por Charlot (2005, p.117) sobre as possíveis maneiras de reconstrução de um cercamento simbólico que fizesse sentido.

Charlot observa que Bourdieu e Passeron, ao concluírem que “a escola pode reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar, trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber”, iniciaram uma reflexão sobre uma Pedagogia explícita: “um ensino que seria orientado pela intenção expressa de reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código por uma explicitação metódica” (Charlot, 2005, p. 39).

Diante desse impasse, os educadores populares têm sido desafiados a encontrar algo relevante para acrescentar às condições que apenas as crianças e os jovens das classes dominantes têm na família, considerando que, na realidade brasileira, nem todos os professores têm pleno trânsito pelo que é de domínio dos processos de aquisição de saber da classe dominante.

A instituição escolar pública se constitui, para a população em situação de desvantagem, quanto ao acesso aos recursos socialmente produzidos, como um espaço formativo possível, não somente de acesso e apreensão dos conhecimentos técnico-científicos, sobretudo de ampliação e fortalecimento das suas formas simbólicas e saberes. No entanto, sabe-se das fragilidades e problemáticas vivenciadas por essa instituição na garantia democrática de produção, distribuição e consumo desses conhecimentos. São questões que envolvem aspectos variados de ordem política, econômica, educacional e, principalmente, cultural.

A discrepância existente entre o acesso ao espaço da escola e o usufruto dos bens culturais e espirituais socialmente produzidos e sancionados, que o processo de escolarização pode fornecer, para além dele mesmo, torna-se cada vez mais evidente. Essa constatação torna os estudos de Bourdieu relevantes para análise das questões atuais que envolvem o processo de escolarização dos sujeitos populares. Além disso, fornecem elementos interessantes para empreender a investigação sugerida por

Macedo (2007b), para compreender, via experiências curriculares, a auto-organização cultural dos educandos e suas relações com as outras culturas. Fazemos aqui, entretanto, uma ressalva, considerando a crítica feita por Mignolo (2003, p.360) ao arcabouço de pesquisa e ciência, utilizado por Bourdieu para analisar os sistemas educacionais:

Bourdieu conserva uma tradição segundo a qual a pesquisa e a ciência são monológicas: trata-se de pensar *sobre* e não pensar *com*. O objetivo da ciência e da pesquisa é conquistar os fatos, percebidos quer como natureza humana quer como natureza natural. Consequentemente, se os que pensam as ciências humanas são os que pensam o Estado, existe um íntimo elo entre as ciências humanas e a impossibilidade de pensar com [...] (Mignolo, 2003, p.360, grifos do autor).

Para Mignolo, o pensamento dialógico freiriano, enquanto projeto educacional, reformula o arcabouço bourdieusiano. “Freire fala sobre o pensar *com* em vez de pensar *por* ou o pensar sobre as pessoas” (Mignolo, 2003, p.360, grifos do autor). Diante da perspectiva dialógica e transformadora freiriana, para além da lógica da reprodução cultural, procuramos ressaltar o confronto entre as referências e os itinerários preestabelecidos, através de um modelo monológico e monorreferencial e os trânsitos ou percursos executados pelos sujeitos populares, nos espaços escolares. Vamos encontrar, nas discussões de Charlot (2000) e Macedo (2007a; 2007b), elementos que põem em cheque a ideia de objetividade das instituições do saber e compreendem o cotidiano escolar enquanto espaço-tempo continuamente produzido/inventado pelos sujeitos, a partir das práticas cotidianas.

Ao invés de guiados e conduzidos a copiarem passivamente os significados hegemonicamente produzidos, os sujeitos reinventam-no, continuamente. Nessa direção, enfatizamos o papel ativo dos sujeitos e da educação, enquanto experiência formadora que não pode desconsiderar nos trânsitos curriculares os sentidos, as experiências e os conhecimentos que cada homem e cada mulher assumem na construção de suas próprias existências.

Tratando-se de uma instituição social, mundo de significações, de acordo com Castoriadis (1982), a escola enquanto uma rede simbólica socialmente validada procura inculcar nos sujeitos, através do seu imaginário, valores, conhecimentos, modos de vida e de pensamento. Entretanto, “a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições o seu próprio produto” (Castoriadis, 1982. p. 160). Nesse ponto, destacamos a luta da Educação Popular pela valorização e resgate do potencial criativo dos sujeitos e da necessidade da vinculação orgânica entre conhecimentos e sujeitos. Sendo assim, a democratização dos saberes que a escola pode oferecer só será possível quando os seus destinatários se reconhecerem nos valores, conhecimentos, modos de vida e de pensamento por ela disseminados.

Embora a autoalienação ou heteronomia, entendida como resultado da legislação ou da regulação pelo outro, se encontre fortemente encarnada e materializada na instituição concreta da sociedade, levada e mediatizada por toda a

sua organização social e reproduzida no e pelo funcionamento (Castoriadis, 1982, p. 122), isso não elimina o imaginário radical, ou imaginação produtiva e criadora do humano, a capacidade “da sociedade se representar de outra maneira que não como instituída por e a partir de alhures” (Castoriadis, 1982, p.417). Os direcionamentos teóricos citados apontam para a inconsistência do ideário, que posiciona a escola enquanto espaço meramente reprodutor da ideologia dominante, ao tempo em que fornecem elementos que indicam o fracasso e a necessidade da superação do modelo cultural uniforme e homogeneizador.

Sinalizamos para a existência de práticas diversas, no universo escolar, mesmo que ainda incipientes e insuficientemente visibilizadas nos discursos políticos e pedagógicos que têm tensionado os discursos imobilistas e têm contribuído para o fortalecimento do poder individual e social dos jovens populares. Em Charlot, reiteramos a compreensão de que, para além da reprodução e imposição dos saberes e ideologias dominantes, na escola circulam, inevitavelmente, diferentes interesses, experiências, saberes, linguagens e culturas. Mesmo na condição de dominados, homens e mulheres como sujeitos ativos na produção da sua história “interpretam o mundo, resistem à dominação, afirmam positivamente seus desejos e interesses e procuram transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (Charlot, 2000, p.31).

Destacamos os estudos de Freire que sinalizam para a necessidade de contestar as posturas dogmáticas, fundadas nas verdades universais e ressaltam a positividade dos saberes de experiências feitas, defendendo a intercomunicação entre saberes como ponto primordial para uma educação ética, transformadora e libertadora. A libertação perspectivada por Freire, de acordo com Mignolo (2003, p. 360) está relacionada não somente à opressão social e econômica, mas, principalmente, à colonização intelectual. Colonização essa que, conforme o citado autor, tem origem no processo histórico de desqualificação e subalternização de saberes, através da imposição e do poder de uma visão de mundo etnocêntrica. Modelo que se mantém hegemônico e naturalizado, impondo-se como uma ordem universal na construção do sistema mundial colonial/moderno.

Mignolo (2003) utiliza o acoplamento colonialidade/modernidade, contradizendo as concepções que compreendem esses como eventos separados. Defende que “o colonialismo é anterior à modernidade e não a sua face oculta” (p.81). Faz distinção entre “período colonial (expressão referente, sobretudo à colonização espanhola e portuguesa)” da colonialidade do poder, que para ele “continua viva e saudável sob a nova forma de colonialidade global” (grifo do autor, p. 16).

Na contramão dessa ordem, Freire é citado por Mignolo (2003) como um dos pensadores latino-americanos que contribui para a produção intelectual de formas de pensamentos alternativos aos modelos epistêmicos ocidentais. Ao apresentar a sua Pedagogia do Oprimido, Freire sinaliza para a emergência de um cenário novo de requalificação e valorização dos saberes locais populares, através de um processo de conscientização “como libertação dos discursos e epistemologias coloniais e nacionais

(oficiais hegemônicos)” (Mignolo, 2003, p. 366, grifo do autor). O diálogo em Freire (2005) implica um ato conjunto e co-intencional de desvelamento da realidade. Sendo o diálogo um encontro, as relações entre seus polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam. Essa conciliação entre diferentes se dá através do aprofundamento das posições radicais e superação das sectárias (Freire, 1992, p.102).

A perspectiva atlaniana de uma dinâmica intercrítica entre saberes apresenta também uma proposição radical de diálogo entre culturas, não como busca de semelhanças e sínteses unificadoras entre racionalidades distintas, mas reconhecimento das diferenças e oposições, da substância e daquilo que legitima cada uma dessas racionalidades (Atlan, 1994, p.12). O autor defende a existência de várias racionalidades, de maneiras diferentes, mas legítimas de se ter razão, que dão conta dos dados apreendidos pelos nossos sentidos. Dessa forma, observa que é possível uma antropologia do saber que, ao invés de ser uma metateoria explicativa e unificadora, torna-se espaço de diálogo entre quadros conceituais contraditórios que determinam diferentes formas de definir o que constitui um fato: teorias diferentes e diferentes critérios de pertinência (Atlan, 1994, p. 302). Constatando que a nossa razão discursiva funciona sempre privilegiando a identidade e a não contradição, Atlan vai realçar mais as relações entre as diferenças do que as analogias. Esse movimento, que se denomina intercrítico para o autor, não se trata de junção ou grandes sínteses que unificam o todo, mas caminhar ao lado, garantindo a pluralidade, o embate e o diálogo.

### **Considerações finais**

A concepção intercrítica apresenta-se como promissora na resolução do impasse vivenciado pela Pedagogia no que se refere à definição, tanto dos conteúdos que devem compor os currículos, quanto à forma de ensino, considerando as múltiplas referências culturais que se expressam na escola.

Os resultados do nosso estudo reafirmam que, para além da internalização e reprodução mais ou menos passiva dos sentidos instituídos ou de modelos universais, simbolizados e sancionados, no cotidiano da escola são forjadas ações/reações a esses sentidos, sendo produzidas formas simbólicas próprias.

Salientamos que, elucidar e evidenciar a maneira com que essas formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelos indivíduos que as produzem e a recebem no curso das suas vidas diárias, constituem-se chave para reinventar o alcance das matrizes curriculares, abrindo um diálogo com as fontes bem-sucedidas dos saberes populares. Fica evidenciada, nos trânsitos pelos currículos escolares, a luta dos jovens populares por afirmação, significado, identidade e direito de serem e se perceberem como autores das suas existencialidades. Expressam uma episteme relacional e demonstram que o que buscam na escola não é diferente do que buscam na vida, nem é diferente do que buscam os adultos: experimentação, boa aceitação, convivência, crédito, direito ao consumo, reconhecimento e segurança.

## Referências

Atlan, H. (1994). Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito. Trad. Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget.

Benevides, S.L. (2017). Trânsitos curriculares dos jovens populares na escola. 2017.151f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2013). A economia das trocas simbólicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P.; Passeron, Jean-Claude. (2013). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Castoriadis, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Charlot, B. (2000). Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2005). Relação com o Saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: ArtMed.

Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n ° 24, set -dez, pp. 40-52. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502404>> Acesso: março 2015.

Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Nota: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdade e Método II*. Tradução Ênio P. G.; revisão da tradução Márcia S. Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Macedo, R. S. (2007a.). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. S. (, 2007b.). *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Paludo, C. (2006). *Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003)*. In: Pontual, P.; Ireland, T. (organizadores). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p.41-61.
- Silva, T. T. da.(1992). *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideologia y cultura moderna: teoria crítico social en la era de la comunicación de massa*. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Torres Carrilo, A. (2013). *A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora*. In: Streeck , D. R.; Esteban, M. T. (orgs.). *Educação popular: lugar de construção social e coletiva*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 15-32.
- UNESCO (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. – Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>. Acesso: janeiro 2015.