

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14827 - Resumo Expandido - Trabalho - 5ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte (2024)

ISSN: 2595-7945

GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

POR UM CURRÍCULO TEENAGER PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS TOCANTINENSES, MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA REGIÃO AMAZÔNICA
Marcos Irondes Coelho de Oliveira - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Jose Damiao Trindade Rocha - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

POR UM CURRÍCULO *TEENAGER* PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS TOCANTINENSES, MARANHENSES E PARAENSES, DA/NA REGIÃO AMAZÔNICA

Resumo: A Ibero-América é a região onde se falam predominantemente o português ou espanhol como na Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, México, Peru, Chile, República Dominicana, Equador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Portugal e Uruguai. Nossas pesquisas nortista-amazônidas visam a reflexão dos problemas educacionais regionais, pois se estivermos na parte ocidental amazônica formada pelos estados de Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, a Amazônia tem uma representação social; se estivermos na parte oriental como no Tocantins, no Pará e no Amapá, parte do Mato Grosso e do Maranhão, há outras dimensões de amazônias; e se falamos de educação ibero-americana ficamos, regionalmente, com poucos interlocutores. Nossa problemática: o sentido da “boa escola” para “jovens/juventudes”. Nossas considerações (in)conclusivas discute a “boa escola” como espaço livre de discriminados e discriminadores. Uma “boa escola” como “lugar” de acesso e permanência com êxito. Uma “boa escola” que melhora constantemente seu projeto curricular. Essa é a boa educação que queremos para geração de “jovens/juventudes” da Amazônia Tocantina e para os estados ibero-americanos, reafirmando a “defesa da escola” e do “elogio da escola”, regionalmente amazônida e ibero-americana para além das anunciadas escola jovem, escola das adolescências.

Palavras-chave: Currículo; Amazônia; Boa escola; Jovens/juventudes.

Introdução

Esta pesquisa articula a Amazônia tocantina à educação ibero-americana ao tratar da escola pública contemporânea nortista. É um trabalho que se constrói na perspectiva da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação de base fenomenológica, com método de “análise de conteúdo fixadores de experiências” (MACEDO, 2004; 2010); (ROCHA, 2022), para

apreender o “sentido da escola” numa análise interpretacionista intercriticamente implicada. Nossa imersão contextual consisti em compreender “jovens/juventudes” das escolas públicas tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na região amazônica Tocantina, localizadas nas cidades de Tocantinópolis/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA, para responder à questão: “O que é a escola, para você?”.

Nossos resultados refletem sobre a “boa escola” como aquela em que “jovens/juventudes” deveriam ter oportunidade de apreender e acessar conhecimentos de qualidade referenciados socialmente.

Defesa e convivencialidade da escola latino amazônica

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

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

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

À escola se imputa a alienação dos jovens, de estar a serviço do capital globalizado, de ser *desmotivadora da juventude*, de ser “ineficaz” e “ineficiente”, de não contribuir para a empregabilidade.

Perante as acusações defendemos a *absolvição* da escola, talvez alegações muito baseadas no antigo medo e até mesmo ódio de uma de suas funções sociais à juventude: oferecer “tempo livre”.

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

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

A Fenomenologia como inspiração de pesquisa

Os fenomenólogos compartilham da ideia que “a consciência é sempre consciência de alguma coisa, não deve haver, portanto, sujeito sem mundo, nem deverá haver mundo sem sujeito” (MACEDO, 2004, p. 45).

A partir deste pressuposto que assim como Rocha e Maia (2017, p. 221, grifo meu), “na área de educação quando tratamos da abordagem qualitativa entendemos aquelas práticas de pesquisas que fazem referência mais a seus *fundamentos epistemológicos* do que propriamente a *especificidades metodológicas*”.

Neste entendimento para Bicudo (2011, p. 30) “o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra”. A partir desse pressuposto entendemos a fenomenologia,

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

Apreender fenômenos tem sido nosso desafio no nosso grupo de pesquisa e neste trabalho. Os fenomenólogos problematizam a pesquisa qualitativa em educação, lançando seus olhares fenomênicos sobre a pesquisa em educação na perspectiva *fenomenológica*, de base *etnometodológica*: uma *etnopesquisa crítica implicada* buscando compreender os limites e possibilidades do fenômeno educativo.

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

Um aspecto fundante na pesquisa fenomenológica é o reconhecimento da relatividade da verdade. Macedo (2004, p. 47) ao tratar da relatividade da verdade, nos chama a atenção que “a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, por conseguinte, não há absolutidade de qualquer perspectiva”.

Dito isso, Macedo (2004) afirma que a fenomenologia se opõe ao positivismo, sem, entretanto, rejeitar a “intenção de rigor” com que o positivismo interpela a realidade. Portanto, neste ponto a fenomenologia torna-se uma “prática científica e rigorosa de conhecer a realidade” (MACEDO, 2004, p. 47).

Como viemos afirmando nosso trabalho se constitui na abordagem qualitativa, pois compreendemos “que esta abordagem é a que melhor retrata o fenômeno educacional ou a educação como fenômeno” (ROCHA; MAIA, 2017, p. 221).

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

...*etnométodos*, conceito fundante de etnometodologia, dizem-nos das maneiras, das lógicas que, no dia a dia das ações humanas e de suas realizações, os atores sociais produzem e usam para compreender, resolver e intervir em questões das suas realidades, para todos os fins práticos (MACEDO, 2015, p. 30).

A partir desta perspectiva documentos, por exemplo, são etnotextos “fixadores de experiências” por se constituir “como registro objetivo do vivido” (MACEDO, 2010). De pronto, manifestamos nossa condição de pesquisadores que se assumem implicados, que se aventuram na “construção implicada” de uma pesquisa sobre a escola pública contemporânea na amazônia Tocantina com jovens, que se consubstanciará na questão *Escola pública da/na Amazônia Tocantina “lugar” “não lugar” para/das/dos “jovens/juventudes”*.

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

Na sociedade contemporânea os lugares vão se perdendo, desaparecendo, sendo substituídos pelos *não lugares*, tais como aeroportos, hipermercados, centros comerciais, praças, hotéis, escolas que mais parecem *shopping centers*. Há que se tensionar mais a noção

d e *lugar* no contexto da sociedade contemporânea: “...teria o processo de globalização acabado com o lugar e suas especificidades espaciais e temporais? Não haveria mais espaço para o enraizamento?” (MACEDO, 2010, p. 34).

A construção do método fenomenológico de pesquisa

A fenomenologia descreve fatos, não explica nem os analisa, todavia, a *descrição fenomenológica* funda-se sobre o vivido, sobre o real, como uma *volta às próprias coisas*.

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

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

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

Neste sentido, vemos o esforço didático de Macedo (2010) para demonstrar as etapas que normalmente são trilhadas por esse tipo de análise: a) realização de leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha; c) processo de categorização ^[1]; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas.

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

Considerações (in)conclusivas

Nos últimos governos foram apresentadas diversas propostas de educação voltadas para jovens: o Novo Ensino Médio e seu projeto de vida que relaciona jovem com a escola no governo Temer de 2016; a Escola das Adolescências com a questão “qual escola queremos para as adolescências?”, além do programa Pé-de-Meia, a poupança do ensino médio, de incentivo financeiro-educacional, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de jovens matriculados no ensino médio público, no governo Lula (2023 -).

Nosso trabalho discute a boa escola como uma escola democrática. Uma boa escola é uma escola que ensina. Uma boa escola é uma comunidade onde todos têm "seu" lugar, e onde existe compartilhamento de valores e princípios coletivos. Uma “boa escola” é comumente considerada aquela que é de formação e não apenas de tempo integral, com docentes comprometidos práxis emancipatória, atenta às necessidades especiais e inclusivas, aberta à participação da comunidade, com uma educação tecnológica e uma formação científica fundantes, com itinerários curriculares abertos, formação social e desportiva cidadã, num clima propício de autoaprendizagem, com projeto pedagógico conhecido e transparente, com sequências didáticas centrados nos jovens e juventudes, uma boa escola que faça autogestão e sua autoavaliação institucional.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. 1ª ed. francesa. Lisboa: 90 Graus. 2005.
- BICUDO, M. A. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.
- ROCHA, Damião. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônicas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd. GT12 – Currículo, Niterói, RJ: ANPEd, 2019. http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.
- ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. In: RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar. 1, v. I, n. 1, jul./dez, p. 220-237, 2017. <http://periodicos.ufam.edu.br/rech/>

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