

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas
na Baixada Fluminense

Marcélia Amorim Cardoso

2019



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**BONITEZA E FORMAÇÃO: ESTÉTICAS E IMAGENS DAS
JUVENTUDES NORMALISTAS NA BAIXADA FLUMINENSE**

MARCÉLIA AMORIM CARDOSO

Sob a Orientação do Professor
Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C268b Cardoso, Marcélia Amorim, 1969-
Boniteza e formação: estéticas e imagens das
juventudes normalistas na Baixada Fluminense /
Marcélia Amorim Cardoso. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2019.
239 f.: il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.

1. Juventudes Normalistas. 2. Estética. 3. Imagens
. 4. Multirreferencialidade. 5. Pesquisa com
Cotidianos. I. Berino, Aristóteles de Paula , 1965-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

MARCELIA AMORIM CARDOSO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 04/12/2019.



Aristoteles de Paula Berino. Dr. UFRRJ
(Orientador)



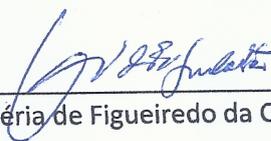
Edmea Oliveira dos Santos. Dra. UFRRJ



Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ



Luciana Velloso da Silva Seixas. Dra. UERJ



Ana Valéria de Figueiredo da Costa. Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as juventudes normalistas e não normalistas.

Aos amores Sophia e Hugo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Aristóteles de Paula Berino, pela confiança, pelas práticas freirianas, conhecimentos partilhados, inserções reflexivas e cocriações experimentadas, Obrigada!

A/os docentes do PPPGEDuc/UFRRJ, com quais cursei disciplinas e que muito contribuíram com conexões de saberes e entrelaços de afetos.

Aos membros da banca, pela generosidade em aceitar o convite ao diálogo de cocriação, em especial às professoras Edméa Oliveira dos Santos e Maria da Conceição Silva Soares, pela leitura cuidadosa e preciosas contribuições no exame de qualificação que elucidaram meu caminho. Meu agradecimento à professora e amiga Ana Valéria de Figueiredo da Costa, ao querido professor amoroso e muito especial Carlos Roberto de Carvalho e à professora gentil e terna Luciana Velloso da Silva Seixas, por aceitarem integrar a Banca Examinadora.

Aos diretores e a todas as pessoas que trabalham no Colégio de Curso Normal, meu campo de atuação docente e também de pesquisa, pela disponibilidade em ajudar no processo, em especial às jovens normalistas, minhas alunas e alunos, que cocriaram essa tese.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte e da turma de doutorado pela parceria e convivência; às alunas e alunos das turmas de Pedagogia e História, que me ensinam a cada dia a ser professora, muito obrigada!

À professora Sandra Regina Sales pela oportunidade e pelas singelas e significativas participações em minha vida acadêmica e profissional.

À nova amiga Andreia Gomes da Cruz pelos entusiasmados incentivos para que eu chegasse até aqui.

A minha amada filha Sophia e ao meu amado filho Hugo, amados e queridos. Ao pai deles, José, por auxiliá-los estando sempre presente em minhas constantes ausências.

A todas as pessoas que diretamente e indiretamente contribuíram para a construção desse trabalho.

Amizade

Naquela tarde, um torvelinho preenchia a nossa presença na escola. Tudo girava incessante ao redor das coisas que ali pareciam feitas apenas de ausências. Mas nada fora do comum. Como em outras tantas vezes, cada instante, cada minuto aflito olhado para o relógio, colocava abaixo, uma após outra, crenças e convicções a respeito do que nos fazia professores e eles, alunos. Até que aqueles rapazes, de repente, chamassem a minha atenção para um descaminho, outra escola aparecesse e uma arte fosse insinuada, desenhada suavemente com os seus gestos, as costas das asperezas vividas. Moendo o cotidiano colonizado, alheios ao vazio deixado por promessas não cumpridas de segurança, apuro e virtude, meus alunos corriam entrelugares... Ágeis, feras sem presa e ambiciosos na sua natureza criadora, debelavam o que lhes foi dado como arena de privações, cessação dos corpos e vil existência. Deslocando-se, em nada pareciam ceder ao furto pretendido das suas belezas. Por alguns instantes, deixei de ser professor para admirar o que de suas vidas deixavam ali para que esquecêssemos o que queríamos com eles e iniciássemos, quem sabe, outra veneração, desta vez, mais silenciosa da sua importância, e solidária de um encontro sem propósitos prévios de educar quem não pode ser educado, senão ao custo da violência diária. Então, outro zelo imaginei, descuidado desta procissão que relaciona escola e trabalho, educação e cidadãos formados. Junções que a escola anuncia para um futuro que nunca chegará para eles. Marcha irrealizável diante do desenho já feito. Fenda que a escola mantém como o seu segredo mais guardado: não queremos vocês em lugar algum! Embora não saiba dizer seus nomes, nunca esquecerei seus rostos. Vermelhos de um sangue vívido de alegrias e corajosos de alguma descoberta. Cansado do papel diurno de saber ensinar, noturno apenas olhava para seus corpos. Guardados da nossa inveja, não entregavam seus pontos de prazer para que não estragássemos seus sonhos com alguma banalidade pedagógica. Sentado, no corredor, enquanto tentava vigiar duas turmas? em uma das salas o professor não havia aparecido? imóvel diante de minha própria incapacidade para lhes dizer algo que pudesse ser acreditado, vi quando se aproximaram. Encaminhá-los para a sala de aula é o que deveria fazer. A escola goza o silêncio. Deixei que passassem. Não sei de onde partiram e o que traziam consigo para que sorrissem aquela amizade. Não sei se cansados, repousaram na sala de aula, templo interrupto do prazer. Dádiosa amizade que não encerra a paixão na individualidade, mas frui como um dardo sem mira. Como céu sem fim, nunca deixei esta tarde.

Aristóteles de Paula Berino (2008)



RESUMO

CARDOSO, Marcélia Amorim. **Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense**. 2019. 239p. Tese Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Esta tese é o resultado da pesquisa de doutoramento em educação e tem como foco as juventudes normalistas, suas falas, modos de ser, de se verem e de verem o mundo, os sentidos que conferem ao processo de formação e suas fabulações da produção de autoimagens. Como expressão das juventudes e do pensamento contemporâneo, as imagens produzidas através dos telefones celulares e replicadas nas redes sociais marcam um novo tempo de comunicabilidade e presentificação social. As/os jovens são sujeitos sociais marcados por uma historicidade constituída mutuamente entre protagonistas e os contextos sociais em que nascem, crescem, convivem e se relacionam e quando ouvidas/os apresentam processos reflexivos de sua existência apropriando-se de forma autoral da sua história. O caráter multifacetado, ambíguo e polissêmico do conceito juventude cria tensões históricas e sociais nos modos de ver e entender o sujeito jovem. Nesse sentido, o uso flexionado do termo possibilita o entendimento da pluralidade que as juventudes promovem. A Escola Normal, historicamente espaço de escolarização feminina, mergulha em sua extinção pelas exigências atuais pela formação docente em nível superior, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96), estando com seus dias contados, por todo Brasil ainda resistem Escolas de Curso Normal em 17 estados. Busco compreender através dos pronunciamentos estéticos e imagéticos as formas praticantes dos cotidianos escolares nas percepções do devir-professora no processo de formação para o magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental de jovens de origem popular e moradoras da periferia. As inserções investigativas são amparadas pelos Estudos Culturais, pela Multirreferencialidade e pela Pedagogia Crítica que valorizam as narrativas e os cotidianos como elementos importantes para a compreensão social através dos sentidos que os praticantes dão, estimulando a bricolagem no diálogo entre vários referenciais teóricos, assim como também métodos, instrumentos de pesquisas críticos e que valorizem a fala, a escuta e o diálogo. Como elemento que dialoga com as performances estéticas e analíticas, a metodologia proposta é o uso combinado de *Photovoice* e *Fotoelucidação*, técnicas de produção de imagens e análises realizadas pelos próprios participantes da pesquisa, nesse caso, as normalistas de uma escola de normal da Baixada Fluminense. A tese revela que, enquanto não se encerra esta modalidade de ensino, o Curso Normal ainda é uma opção de profissionalização das juventudes das classes populares. Constata a dimensão formativa dos estágios em suas diversas configurações. Revela que os processos formativos críticos são fomentados pelas manifestações de resistências e instalações de “microrrevoluções”, trazendo outros sentidos de emancipação. E destaca a boniteza freiriana nas fabulações imagéticas no devir-normalista.

Palavras – Chave: Juventudes Normalistas, Estéticas, Imagens, Multirreferencialidade, Cotidianos

Abstract

CARDOSO, Marcélia Amorim. **Boniteza and formation: aesthetics and images of normalistic youths in Baixada Fluminense**. 2019. 239p. Doctoral Thesis in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands. Institute of Education/ Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

This thesis is the result of doctoral research in education and focuses on Young Students of the Normal Course, their thought forms, ways of being, seeing themselves and the world, the meanings that confer on the formation process and their fabulations of the production of self-images. As an expression of youth and contemporary thought, the images produced through cell phones and replicated in social networks mark a new time of communicability and social presence. Young people are social subjects marked by a mutually constituted historicity between protagonists and the social contexts in which they are born, grow, coexist and relate and when they are heard they present reflective processes of their existence, appropriating themselves in an authorial way of their history. The multifaceted, ambiguous and polysemic character of the concept of youth creates historical and social tensions in the ways of seeing and understanding the young subject. In this sense, the flexible use of the term enables the understanding of the plurality that youths promote. The Normal School, historically a space for female schooling, is replaced in the current requirements by teacher training at a higher level, provided for by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LEI 9394/96), your days are coming to the end, however and throughout Brazil, Normal Course Schools in 17 states still resist. I seek to understand through aesthetic and imaginative pronouncements the practical forms of everyday school in the perceptions of becoming a teacher in the process of training for teaching in early childhood education and in the first five years of elementary school for young people of popular origin and residents of the periphery. The investigative insertions are supported by Cultural Studies, by the Multireferentiality and by the Critical Pedagogy that value narratives and daily life as important elements for social understanding through the senses that the practitioners give, stimulating bricolage in the dialogue between various theoretical references, as well as methods, instruments of critical research and that value speech, listening and dialogue. As an element that dialogues with the aesthetic and analytical performances, the methodology proposed is the combined use of Photovoice and Photoelucidation, techniques of image production and analysis carried out by the participants of the research themselves, in this case, the normalists of a normal school in Baixada Fluminense. The thesis reveals that, until this teaching modality is extinguished, the Normal Course is still an option for the professionalization of young people from the popular classes. It was observed the formative dimension of internships in their various configurations. It reveals that the critical formative processes are fostered by manifestations of resistance and installations of 'microrrevolutions', bringing other meanings of emancipation. And it highlights the Freirian (boniteza) beauty in the imaginary fabulations in the normalist becoming (devir).

Keywords: Normalistic Youth, Aesthetic, Images, Multireferentiality, Daily life.

LISTA DE FIGURAS

Figura		
Página		
1	Sorria	18
2	Em forma	21
3	Grades e arames	29
4	Cotidianos Normalistas	58
5	Instante	63
6	Duda apagou.....	73
7	#Juntos	77
8	Juventudes.....	93
9	Forjando Asas	94
10	Bichos.....	101
11	Diálogos	107
12	Mayã.....	110
13	Normalistas em forma.....	119
14	No balanço.....	121
15	Cansaço.....	130
16	A escola	131
17	Corredor.....	133
18	Troféus.....	134
19	Árvore de Natal.....	136
20	Desperdício.....	138

21	Pelotão da Bandeira – Desfile Cívico	139
22	Muitos <i>likes</i>	146
23	3 minutos	150
24	Câmara secreta	153
25	Juventudes em Diálogos	154
26	‘Meme’ a Lenda.....	155
27	‘Meme’ quando a inimiga	158
28	'Meme': Nova para ser professora	158
29	‘Meme’: Antes e Depois	159
30	‘Meme’: Calma amiga	159
31	‘Meme’: Aquecimento	160
32	Ser Jovem.....	164
33	Juventude.....	165
34	Primeiro dia de aula – Juventudes e Reencontro: dança no fundo da sala	166
35	As Parças.....	166
36	Juventude tem fome	167
37	Dia feliz.....	168
38	Preferências Juvenis	168
39	Plano B.....	169
40	Zoeira.....	170
41	Superbonita.....	171
42	Cabelos.....	171

43	Com as amigas.....	172
44	Uniforme completo	172
45	Sem maquiagem.....	173
46	Essa eu gostei!	174
47	Gravidez.....	175
48	Escola/Prisão.....	180
49	Chá de fraldas.....	182
50	Aniversário prof. S.	183
51	Café.....	184
52	Estou aqui há três anos	185
53	Tempo Vago.....	186
54	Dia de festa.....	190
55	Foto da atividade.....	191
56	Todo mundo queria tirar foto	192
57	Não foi só o trabalho	193
58	O primeiro estágio tem que registrar	194
59	No estágio.....	195
60	Primeiro dia.....	196
61	Curso Normal.....	197
62	Eventos.....	199
63	Ser normalista.....	201
64	Meias molhadas.....	214

SUMÁRIO

INICIANDO A CONVERSA	15
Questões iniciais de pesquisa	28
O que buscar? Objetivos da pesquisa	30
Opções teórico-metodológicas.....	32
PRIMEIRA PARADA: INSERÇÕES NOS ESTUDOS CULTURAIS: EM BUSCA DE UM PERCURSO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO	37
Estudos Culturais Britânicos	41
Estudos Culturais Latino-Americanos	47
SEGUNDA PARADA: NAS TRILHAS INVESTIGATIVAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	51
Os Caminhos e as Bagagens	54
O Caminho: Os Cotidianos	57
Bagagem #1: As Narrativas e o Diário de Pesquisa	62
Bagagem #2: Narrativas imagéticas e fabulações na/com/da Cibercultura	69
Híbridas imagens	74
E na mochila: <i>Photovoice</i> e <i>Fotoelucidação</i>	78
TERCEIRA PARADA: JUVENTUDES	88
QUARTA PARADA: FORMAÇÃO - AS FORMAS E AS AÇÕES	111
Forma, formação, forma/ação	120
O Colégio e o Curso	123
Praticantes dos cotidianos normalistas	140
QUINTA PARADA: NORMALISTAS EM SELF	148
Memes imaginados: afetos e afetações	156
As experiências <i>imagéticofabuladoras</i>	161

Juventudes: Olhares de si e de outros	163
Juventudes e questões que emergem	175
Professora/es	182
Curso Normal, Estágios e Normalistas	190
ÚLTIMA PARADA: CAMINHOS OUTROS, OUTRAS FORMAS DE CAMINHAR	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	231
Termo de Anuência.....	232
Termo de Assentimento	234
Questionário Socioeconômico	236

INICIANDO A CONVERSA

As coisas tinham para nós uma desutilidade poética. Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber. A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com palavras.
(BARROS, 1996¹)

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.
(BARROS, 1993²)

Manoel de Barros nos instiga a despensar e desdizer, provoca o *dessaber e res saber*, no mínimo repensar, mas sob outros/novos olhares. Inspirada pelas linhas ondulantes das não rimas do poeta, arrisco-me a rimar juventude com resistência e acreditar que rima com um desaprender rizomático deleuze-guattariano em fuga das presilhas do pensamento linear. Na “desutilidade poética” de Barros, o desaprender que ensina princípios, que pode bem rimar com liberdade e que voltando ao começo, rima com juventude. É de liberdade que pretendo falar. A liberdade resistente, estética e emancipatória juvenil em espaços e estruturas normatizantes da escola.

Minhas experiências formativas de entrelaçamentos nas redes multirreferenciais de *aprenderensinar* começam muitos antes da graduação. Nos movimentos sociais de educação popular aprendia sobre a liberdade, o diálogo e a *leiturademundo*. Nos encontros e participações em oficinas de produção de imagens, aprendia que as imagens podem produzir ideias, registrar momentos, fabular significados e instigar percepções. Nas escolas encontrei as juventudes e com elas as linguagens imagéticas dos *selfies* e das presentificações de suas performances. Dessas experiências formativas surgiram curiosidades e questionamentos impulsionando-me à minha trajetória acadêmica.

As inserções ao universo acadêmico dessa pesquisa partem do cotidiano, do conhecimento comum, das percepções circulantes sobre o mundo das juventudes normalistas e suas formas de ser e estar. Suas narrativas e imagens, suas intencionalidades e artes de existência. À espreita como sugere Kastrup (2010) dialogando com Deleuze, na tentativa de desencadear atenção concentrada e aberta à experiência de problematização indo ao encontro de algo que surpreenda, provoque e

¹ Poema *Arte de infantilizar formigas* - Livro sobre Nada.

² Poema *Uma didática da invenção* – O Livro das Ignorâncias.

faça pensar. Minha intencionalidade de pesquisa buscou ouvir mais do que falar, dialogar e compartilhar mais do que afirmar, intencionando fazer desse esforço caminho de pronunciamento de alguns grupos juvenis pertencentes às classes populares que convivem em uma escola de ensino médio pública de formação de professores na modalidade normal. As observações de inúmeras situações foram reunidas em registros escritos, os quais percebi que poderiam iniciar um processo de investigação sobre as narrativas e as imagens das juventudes normalistas de uma escola de normal instalada no colégio estadual em que atuo na Baixada Fluminense, RJ. Pensei que as situações cotidianas “assistidas”, “espreitadas” e vividas poderiam sinalizar questões importantes sobre as juventudes nesse contexto de formação e sobre o próprio processo escolar que intenciona tornar jovens de classes populares professoras e que, talvez, poderão atuar em escolas, também, de classes populares.

Ingressar como professora do Curso Normal em 2008 refez-me professora (nunca estamos realmente prontas, nosso inacabamento constantemente nos chama para conversar). Depois de 22 anos de atuação em docência de diversos espaços educativos, precisei desdizer e desaprender para retomar, reinventar e recomeçar. Ser professora em espaços de educação comunitária e de formação de educadoras sociais, militante de movimento social de educação popular, desenhou em mim nuances de docência encharcada de estéticas freirianas, do diálogo, do refletir, que o curso de pedagogia, concluído em 1990³ pouco possibilitou. Fui me fazendo professora, me reinventando e me “*desaprendendo*” na itinerância da experiência, do conviver, do dialogar e do fazer. O curso de pedagogia que cursei estava muito distante da Pedagogia Crítica que praticávamos nos movimentos sociais.

Os campos profissionais que caminhei, e que me fizeram professora - não estavam circunscritos pela escolarização ou pela cultura escolar formalizada e definida por sistemas educacionais. Nos espaços não escolares outras linguagens circulavam e a perspectiva de formação ética para a conquista da criticidade, cidadania através da emancipação e da construção de uma sociedade mais justa, estava no cerne.

Ao ingressar no contexto de normalistas de uma escola pública da Baixada Fluminense, RJ, o formato “professora-militante-de-educação-popular” não acompanhava os comportamentos docentes institucionalizados. O que exigiu de mim

³ Universidade Iguazu.

estar à “espreita”, ouvir, observar e dialogar, olhar para além do estatuto de “professora do Curso Normal” prescrito naquele espaço onde se estabelecia uma série de condutas, as quais pareciam pouco “combinar” com minhas trajetórias profissionais, como, por exemplo a imposição obrigatória da autoridade ou revelação de estratégias de poder com “velho tirar ponto”⁴. Exigiu de mim um olhar atento e cuidadoso que não compactuasse com recursos opressivos e injustos e, sobretudo, que rompesse com qualquer forma que quisesse tornar-se estática, de estar e ver as juventudes e seus modos de ser e de viver. Também fui normalista e nesse processo formei-me professora militante da educação popular, estagiando em escolas municipais e estaduais das redes públicas e privadas, mas também em escolas e creches comunitárias, onde posteriormente tornaram-se minhas primeiras experiências profissionais.

Nem tanto as aulas do Curso Normal, mas os espaços de sociabilidades e militâncias nos movimentos sociais possibilitaram uma formação mais próxima das perspectivas de um ensaio estético e ético, do “pensar certo” que Freire (2002) propõe. Diz-nos que pensar certo implica na disponibilidade ao risco, na presença da dinâmica dialética do se fazer fazendo, na presença do novo e velho em diálogo e na reflexão, “na boniteza e decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós” (p.51). Através do Grêmio Estudantil aprendi, de forma rudimentar e fragmentada pela dificuldade do acesso aos livros e outros materiais, alguns traços sobre o pensamento democrático e revolucionário. Nos movimentos sociais aprendia pela prática sobre as consequências das desigualdades sociais, sobre as injustiças e sobre a emancipação; sobre a educação ser um esforço de libertação e não um instrumento de dominação. Sobre o diálogo e a participação como caminhos para a democracia.

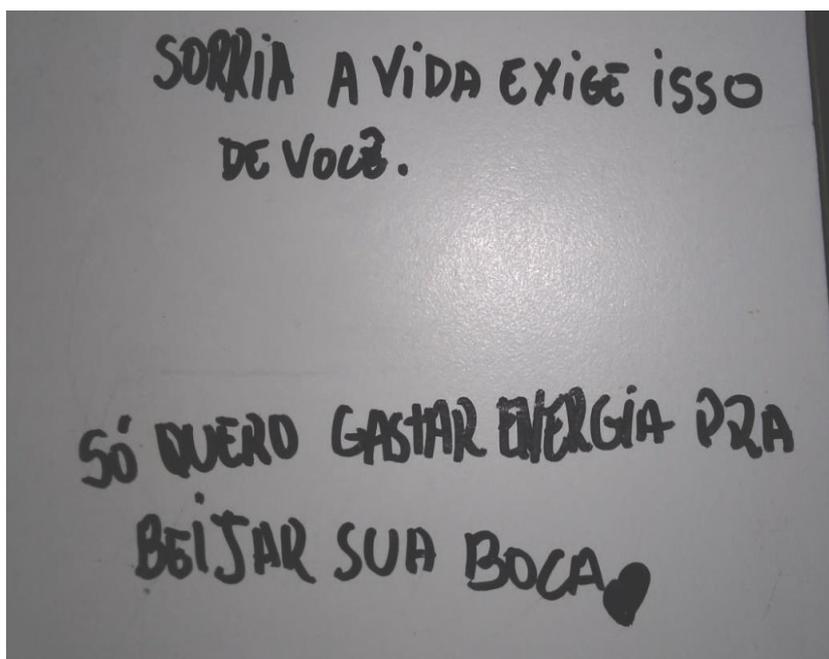
E como jovem, também aprendi a resistir aos ditames normativos das instituições. E foi essa mesma resistência, mas com outros desenhos, que anos mais tarde, como professora, percebi nos modos de ser das jovens normalistas e que me instigava a pesquisar suas performances.

As imagens também fizeram meus caminhos. O primeiro 13º salário que recebi como professora em uma creche comunitária foi para a compra de uma câmera

⁴ Hoje percebo que muitas “estratégias de domínio de turma” revelam muito mais uma estratégia de “sobrevivência”, do que técnica proposta pelos manuais didáticos. São circunstância em que estar sempre em “alerta”, na defensiva, evita atritos e situações desconhecidas. Estar diante de 45, 50 jovens às vezes dá uma certa insegurança.

fotográfica *Kodak Instamatic 177XF* com flash *Kodalux 18* que estava em promoção. Minha mãe gostou da aquisição, ela admirava fotografia. Outros familiares interpretaram como supérfluo. Mas o fato é que essa aquisição ampliou minhas inserções ao mundo imagético, atiçou minha curiosidade pela tecnologia da imagem e, junto com o trabalho com movimentos sociais de educação popular, aproximou-me da TV Maxambomba (TVM)⁵ e do CECIP⁶, Centro de Criação de Imagem Popular, entidade sem fins lucrativos, atuando desde 1986 na promoção de ações para a articulação comunitária, o fortalecimento da cidadania e a participação de jovens, educadores e agentes sociais através da comunicação e da educação. A vivência nas produções de vídeos, experiências formativas de minhas trajetórias nômades, ajudou na sensibilização do olhar para as imagens estetizadas do/no cotidiano.

Figura1: Sorria



PALAVRA

*Existir, humanamente,
é pronunciar o mundo,
é modificá-lo.*
(FREIRE, 2013, p.108)

Acervo da pesquisadora

⁵ A TV Maxambomba (TVM) foi o projeto pioneiro do CECIP, realizado na Baixada Fluminense a partir de 1986, com o objetivo de democratizar a informação para amplas camadas da população, por meio da criação e disseminação de materiais culturais e educativos. Disponível em: <http://cecip.org.br/tvmaxambomba/> acesso 12/05/2019.

⁶ A missão do CECIP é contribuir para o fortalecimento da cidadania, produzindo informações e metodologias que influenciem políticas públicas promotoras de direitos fundamentais. Disponível em: <http://www.cecip.org.br/site/quem-somos-2/> acesso 12/05/2019.

Nos espaços escolares que nos fizemos, retomamos em busca de algo que por encarceramento acadêmico denominamos “objeto de pesquisa”, mas aquilo que nos escapa é que na realidade buscamos a nós mesmos. Não há neutralidade. Bem escreve Ferrazo (2003, p.158), “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto *professoresprofessoras* que somos”.

Alimentando uma ideia, brotada nas vivências em movimentos sociais de educação popular, uma “quase suspeita” de que se aprende a democracia vivendo a emancipação como processo formativo, ingressei no doutorado de educação do PGEEduc/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para aprofundar, iluminar e embasar minhas reflexões, acalmar o desassossego que incomoda e propor algumas conversas com as juventudes, com/sobre imagens e sobre o magistério. E como sugere Freire (2002, p. 34), alimentar minha “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. Buscando conhecer através das “prosas”, “bate-papos”, conversas e falações, como as imagens tornam-se elementos estético-expressivos de liberdade e de pesquisa na presentificação das personificações e fabulações juvenis de si dos sentidos que atribuem à escola.

A educação anda e sempre andou atrelada às transformações sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas do país, ou seja, entender o sentido que a escola ocupa na vida dos jovens significa entender que eles estão dentro de uma instituição, inclusos e pertencentes a uma sociedade, que está inserida em um sistema com uma estrutura social estabelecida por interconexões e interferências, o qual influencia os processos educacionais desses jovens e os sentidos e significados atribuídos à escola por eles (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 201).



A BUSCA

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele

(FREIRE, 1997, p.98).



NO MUNDO COM O
MUNDO

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo.

(FREIRE, 1969, p 124)

Jovens normalistas resistem a determinados ditames que tradicionalmente são reproduzidos nos cotidianos escolares. O uniforme é o alvo das “revoluções”. A desconfiança nas avaliações o estandarte das comitativas, a irreverência o hino dos pelotões e o celular, o arsenal. A imagem/resistência presentificada nos “estilos” do uniforme⁷ que mudam conforme o grupo que ingressa, dos laços coloridos de bolinhas brancas no estilo “Minnie” no alto da cabeça e os óculos sem grau, passando pelos lacinhos afixados nas meias 3/4, aos cabelos vermelhos (adotados também pelas meninas transexuais), unhas azuis e batom *pink*, ou ainda as blusas meio abertas com as gravatas desarrumadas

dos heterossexuais (no estilo *sex symbol*), a/os normalistas desejam imprimir no cotidiano escolar suas identidades, tecer seus artefatos culturais, verbalizar seus pronunciamentos, reivindicar seu “lugar” de visibilidade; suas presentificações; seus “*selfies* sociais” em devires-imagéticos de se produzirem, autocriações perfazendo-se em cocriações com grupos e pares. Como “avatares” off-line híbridos pelas vontades de metamorfosear-se constantemente em novas/outras identidades pronunciantes.

Uma revolução de gestos, falas e imagens. A resistência inaugura criações estéticas nos corpos, nas linguagens e nos modos de ser e ver nos/os espaços educativos e suas relações de poder. Foucault (1995, p.248) elucida. Diz que “se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma *insubmissão* e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga”. Empoderando-se pelas/com as resistências, as juventudes imprimem liberdades em suas insubmissões irreverentes e nelas vão se constituindo, demarcando identidades entrelaçadas pelas diversidades, pelas escolhas e definições de rumos que devem/querem/podem/permitem tomar na vida.

⁷ A “fase da intervenção criativa” dos uniformes foi extinta no fim de 2017 com a criação de um documento escolar denominado “termo de compromisso” assinado no ato da matrícula que dentre uma lista de comportamentos, como assiduidade, pontualidade, há uma “cláusula” da proibição de acessórios e outros que descaracterize o uniforme e a obrigação do seu uso diário, com ênfase na saia. No 4º bimestre as turmas concluintes podem usar as camisetas de formandxs que encomendaram sob o acompanhamento do colégio.

As marcas de suas intervenções no cotidiano escolar são marcas de visibilidades, de impressões através das imagens obtidas no *corpoestilizado* daquilo que sentem e pensam. São pronunciamentos visuais que dizem (e até gritam) reivindicando serem ouvidos/vistos/sentidos/percebidos, presentificados. Deleuze (2005) nos mostra que a resistência extrai as forças de uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades. Resistir é extrair a vitalidade sucumbida pela formatação que impera e amorfa a vida. Sonhos e desejos, realidade e dificuldades, estratégias e fugas, táticas e fabulações, resistências e adesões. Criações humanas tecidas nas tramas dos/nos/com os cotidianos.

Nos cotidianos escolares, tensões e ambiguidades permeiam as relações e os processos formativos. Dayrell (2007) se pergunta: em que medida a escola “faz” a juventude? E se perguntássemos: em que medida uma Escola Normal “faz” jovens professoras e que professoras seriam?

Figura 2: Em forma



Acervo da pesquisadora

A contemporaneidade propõe narrativas outras que ultrapassam as fronteiras dos sólidos construídos na tradição diluindo-os em tempos líquidos, como nos diz Bauman (2001). A cibercultura, experiência cultural contemporânea midiaticizada pela tecnologia

digital online, *espaçotempo* de protagonização de representações simbólicas, imagéticas e fabuladoras do/pelo mundo fluido, ultrapassando a perspectiva moderna de territorial compo-ndo-se também em ciberespacial, conectado e em redes. Tecendo relações online e subjetivações híbridas circulantes pelas redes sociais, muitas vezes mediadas pelas imagens. São produzidas novas/outras práticas sociais, comunicabilidades e expressões estéticas estimuladas pelo uso das atuais tecnologias, tendo o celular e a internet lugares de destaque. Maria da Conceição Silva Soares (2016, p.84) pondera que os aparelhos produtores e os meios distribuidores de sons e imagens estão mais acessíveis à população tornando-se presença constante na sociedade e conseqüentemente na escola, repercussão de tempos atuais:

entram todos os dias nas escolas, sem pedir licença, nas mochilas, nos bolsos, nas mãos, enfim, colados aos corpos de alunos, de professores e de todos aqueles que por lá circulam ou trabalham. Basta caminhar com disposição para enxergar e escutar atentamente os jovens pelos diferentes espaços/tempos das escolas de nosso país, quicá do mundo todo, para nos depararmos com queixas, lamúrias e insatisfações em relação às formas/conteúdos da educação escolar, tal qual ela foi institucionalizada seguindo um determinado modelo de organização engendrado conforme uma lógica operacional que se tornou predominante no que convencionamos chamar de modernidade histórica (SOARES, 2016, p.84)

O crescente acesso ao celular e, conseqüentemente o seu uso, torna-se o estopim de mais um dos inúmeros embates entre as normatizações institucionalizadas e a fluidez juvenil. A comunicabilidade de uma geração que não se cala, e se por acaso o faz, se expressa de outras formas, como nas estratégias criativas de presentificação nas *selfies*, nas redes sociais, nas sociabilidades juvenis que circulam suas imagens pelo cotidiano escolar.

A *selfie*, elemento constante em mensagens e postagens, presentificam a pessoa *como* e *no* acontecimento, na edição da imagem, no desejo estético da performance, uma linguagem fluida pela rapidez e efemeridade da permanência e da “objetividade” de uma imagem nas postagens, nos status, nos memes. “A *selfie* tem intenção de promover uma criação, e não reproduzir um dado mundo histórico e geográfico preexistente” (SOARES, PAIVA; FONSECA, 2017, p.555). A produção imagética faz parte do cotidiano escolar, através dos murais informativos e didáticos, das ornamentações das salas, dos murais das fotos de formaturas e das atividades dos

estudantes, a marca na parede de uma pichação, o recado de amor em outra... imagens da interferência, do distanciamento, da memória, da informação, da presentificação de pessoas e de coisas da/na escola, que marcam um tempo, uma história, eventos, avisos, agenciamentos. Mas as imagens na/da escola, longe da “objetividade” que um dia inaugurou a fotografia, mas que dela hoje também escapa, circulam nas mãos e nas redes sociais das juventudes.

O aparelho celular e os (as) intermináveis *selfies* juvenis me indicam um tempo histórico social em que a imagem e a exposição do eu compõem as relações e a comunicabilidade nos espaços sociais estruturais e digitais, independentemente de aspectos relacionados à faixa etária, condição social ou financeira. As imagens, e principalmente as autoimagens, que circulam em variadas redes sociais apontam como definem Gonçalves e Head (2009, p. 29) o devir-imagético. Para os autores o devir-imagético “enquanto uma noção mais abrangente – aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a “pessoalização” dos processos culturais que é capaz de efetuar”. De forma mais específica, o devir-imagético constrói uma narrativa que busca problematizar conceitos inaugurados como antagônicos, mas debatidos nessa perspectiva não mais dualizados, como a relação entre subjetividade e objetividade, cultura e personalidade, indivíduo e sociedade

Assim, a conceituação de devir-imagético problematiza conceitos-chave do pensamento sociológico clássico como o individual e o coletivo, o sujeito e a cultura ao abrir espaço para a individualidade ou a imaginação pessoal criativa que passa a formular uma fabulação de si como forma de autorrepresentação. O indivíduo, a partir de sua potência de individuação enquanto manifestação criativa e através de sua interpretação pessoal, pode se autorrepresentar como pertencente a um mundo cultural que se constitui no momento mesmo de sua apresentação (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 25).

A linguagem imagética e tecnológica da contemporaneidade é juvenil. A estética da resistência e a resistência da estética na presentificação dos corpos, falas e performances juvenis intensificadas em um tempo que a tecnologia participa do/no/com os cotidianos na produção de imagens das pessoas e coisas que dele fazem parte.

Daniel Miller (2013) no livro “Trecos, troços e coisas” analisa o papel que a cultura material assume nos dias de hoje para a constituição da pessoa. Os artefatos, elementos que compõem a cultura material, são para o autor, os mediadores entre os

sujeitos e suas lembranças, sentimentos e sensações. As “coisas” elaboram regras e constroem normas. Reconfiguram comportamentos em um processo dialético de transformação mútua entre o sujeito e o objeto. Para Miller, os trechos tornam as pessoas o que elas são ou que desejariam ser, o celular e suas tecnologias de captação, edição e difusão de imagens permite a reelaboração da imagem ao gosto do usuário, potencializa a criatividade e as fabulações nas infinitas possibilidades de edição e amplia o alcance das imagens pelo compartilhamento. Sim, o “treco”/celular nos torna o que somos: seres comunicativos, criativos e sociais e, muito mais, o que desejamos, nas imagens que produzimos, editamos e compartilhamos.

O celular tornou-se um artefato que associa necessidade e expansão. A comunicação rápida e mais eficaz requerida pelas atuais configurações profissionais e pessoais alocou o aparelho em um patamar de item necessário e indispensável para a sociedade contemporânea. Companheiro de múltiplas funções e recursos, o celular e a internet ampliam o acesso às inúmeras fontes de informações, na palma da mão, reiterando uma perspectiva de que os tempos atuais representam a era da informação em sociedades do conhecimento.

Na escola, mesmo que ainda esteja ausente o uso dos diversos recursos pedagógicos que este aparelho e a internet podem oferecer - como o simples acesso ao *Google*⁸ aos aplicativos mais elaborados e disponíveis gratuitamente - o celular está presente e é o pivô de uma série de “incômodos pedagógicos” apontados pelos docentes. Acusado de ser o motivo de dispersão, por conta das redes sociais, e de trapaça na hora da prova, o celular está ao lado das/dos estudantes, nos bolsos, nas mãos, sobre a mesa. Substituindo o caderno, o texto, o livro. Tudo é registrado em uma (ou várias) foto(s), que após seu uso imediato, são descartadas para “esvaziar a memória”. O registro para lembrar, mas nem sempre para guardar. Lembrança líquida.

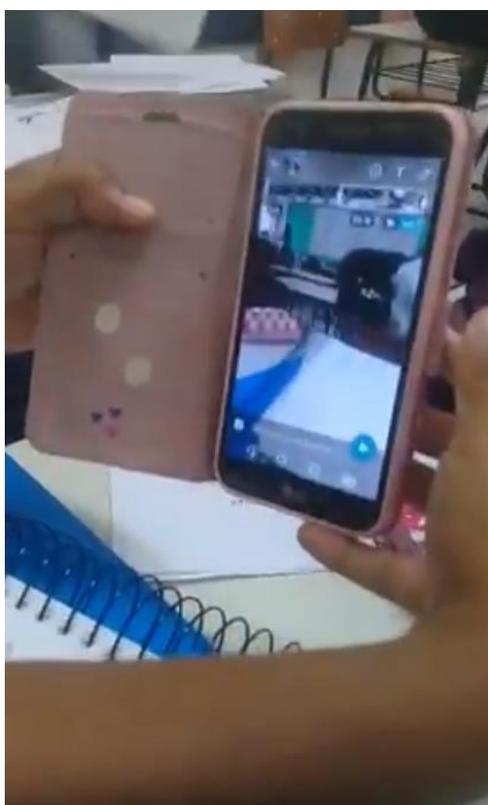
No cotidiano escolar o celular tornou-se artefato de presença, tanto de extensão/produção/estetização da própria imagem – imaginária - de presentificação para além do imediato, fluindo pelas redes via bytes e megabytes, quanto objeto de “existência social”. Como bem aponta Soares (2016, p. 91) “o audiovisual, tomado como um dispositivo midiático, opera engendrando experiências estéticas propícias

⁸ Site de busca

tanto à normalização e ao assujeitamento como à reinvenção de si, do mundo e do próprio dispositivo”.

Ter um aparelho celular conectado e ativo é fazer-se e tornar-se também componente dos grupos conectados. É estar presente compondo, enquanto pessoa e *persona* fluida e multicolor, imaginada e transformada, e também estender-se para as participações e produções no ciberespaço, presentificando-se, *status* atualizado, *avatar* criado, *perfil* definido, presenças da/na cibercultura, acontecendo e existindo. Estou conectado, logo existo.

Assim como todas e todos nós, as juventudes normalistas participam e interagem nesse contexto contemporâneo marcado pelo volume e constância de experiências da audiovisualização das culturas nunca antes vivido pela humanidade. Originado pelas tecnologias promove a mediação da sociabilidade e a difusão de conhecimento instigadas pela expansão da tecnologia midiática. É a cibercultura, como nos diz Santos (2009), cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais que criam novas/outras possibilidades de socialização, comunicação, participação e aprendizagens mediadas pelo ciberespaço.



O celular e suas possibilidades ubíquas integram o conjunto de elementos que constituem as identidades juvenis, e nele a câmera fotográfica, companheira de estetizações e das produções comportamentais, marcadamente imagéticas, que imprimem suas capacidades de expressão no mundo e de interpelar o poder. Sobretudo, porque são imagens-ações que “vivem” e se reproduzem na vida cotidiana (BERINO, 2016).

As imagens produzidas pelas juventudes nesses artefatos/dispositivos eletrônicos multifacetados são construções técnicas e sociais, registros das performances juvenis em suas interpretações de si, dos outros e do mundo. Pedagogias da Visualidade. Parto da ideia de que essas produções imagéticas podem ser elementos de um conjunto de saberes juvenis sobre a ética estética e através delas vivem a emancipação como processo formativo. Busco reunir imagens autorais e falas das jovens em processos formativos sobre suas emancipações e desejos, buscas e sonhos, resistências e adesões e sobre um futuro/hoje no magistério, no mundo, na vida.

Nesse contexto, percebo o celular como um dispositivo que me possibilita realizar a pesquisa através de produções imagéticas reconhecendo a imagem muito além de seu caráter comunicativo localizado na área da linguagem, mas também, como nos diz Santaella (2015) em uma matriz do pensamento e da inteligência humana e pós-humana. É através desse dispositivo que no ciberespaço encontra-se um cenário em que protagonistas juvenis se pronunciam. Offline, o dispositivo e seus aplicativos em mãos juvenis produzem imagens editadas e reeditadas. Conforme a emoção do momento, são transferidas via Bluetooth para as amigas e descartadas a seguir ou guardadas para publicação quando estiverem online. São práticas culturais contemporâneas que praticantes juvenis ampliam suas presentificações, elaborações e reflexões sobre a vida. Esse panorama interessou-me em reunir imagens e falas de jovens em processos formativos sobre suas emancipações e desejos, buscas e sonhos, resistências e adesões. Percebo que ao longo do processo também me formo, me educo, me aprofundo e cresço, emancipando-me. Os pronunciamentos, meus e delas, podem nos mostrar muito além do que os olhos familiarizados enxergam. Podem propor questionamentos sobre imagens pedagógicas circulantes nas escolas de formação que se distanciam dos princípios formativos e emancipatórios que atuais paradigmas educacionais sugerem.

Freire (2013, p. 41) nos fala sobre a emancipação. Para ele é a humanização restaurada pela libertação das opressões produzidas nas relações sociais desiguais e excludentes. Falava Freire em um contexto claro de lutas de classes, de desigualdades sociais e de opressão histórico-social de raízes escravocratas profundamente fincadas ao longo de séculos na sociedade brasileira e reiteradas pela ditadura civil-militar.

ESCOLA CIDADÃ

(...) A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. (...) Em outras palavras, implica a experiência tensa, contraditória e permanente entre autoridade e liberdade.

(FREIRE, 1997a)

Freire na década de 1960 em um cenário de exílio e saudade. Mas ainda fala Freire, pois o contexto se reconfigura hoje com outras/novas opressões agregadas às “antigas” constantes desigualdades sociais de raízes econômicas. Tornam-se necessários e urgentes o falar, pensar e lutar contra as falácias moralistas e neonazistas que se instalam na sociedade. Tão atual e emergente falar, viver e praticar a emancipação. Além das emancipações “clássicas” podemos permitir-nos perceber

micromovimentos emancipatórios que se condensam em manifestações próprias e coletivas de formas de ser e viver.

Continuando com meus diálogos com Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2013), encontro a emancipação na apropriação dialógica e dialética da experimentação da palavra. Existir e coexistir humanamente, é pronunciar o mundo, em diversas pronúncias, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. E nesse processo fazem-se seres humanos a fazer o mundo, emancipando a si e ao outro. Pensando a partir disso, acredito que pelas vozes pronunciadas nas narrativas, as jovens se expressam. Nas imagens tornam-se presentes nas artes da existência. Nas narrativas e imagens se constituem e constituem o mundo, identificando-se na força criadora de si e do mundo vivenciando a ação libertadora da criação/fabulação.

Aponto as resistências criativas, estéticas e emancipatórias nos pronunciamentos imagéticos juvenis produzidos nas escolas de normal, partindo do problema que envolve os confrontos e enfrentamentos aos anúncios autoritários da normatização de condutas que se fazem presentes em situações de embates aos ditames que o sistema escolar

impõe às jovens normalistas. Percebo como dispositivo mediador entre as produções de si e as táticas de resistência o aparelho celular conectado e na criação/fabulação/difusão das imagens processos emancipatórios de constituição de si em interação e participação no/com um mundo que se faz, se fazendo por todas e todos nós.

Questões iniciais de pesquisa

O problema central dessa pesquisa foi construído na percepção dos conflitos entre as/os professoras/es e equipe de coordenação do Curso Normal e a/os jovens normalistas, principalmente com as jovens, as quais são conferidas expectativas de um comportamento feminino estereotipado em imagens consagradas de normalistas da década de 1950, e das frequentes investidas na produção de mudez/imobilidade sobre as discentes contendo e afastando possibilidades de autorias criativas das práticas juvenis do próprio processo de formação profissional. “Professorandas” se construindo como professoras sem sair do lugar de alunas. O discurso de educação democrática sufocado por espaços e práticas de regulação. Contudo, entre as frestas das paredes de vigilância escorrem as nuances juvenis de resistência, criatividade e estética produzindo imagens e pronunciamentos. O que têm a nos mostrar/dizer? Nas narrativas captadas no cotidiano escolar os pronunciamentos revelam-se na (re)existência de posicionamentos problematizadores.

Na porta do refeitório sou parada por um grupo animado de cinco meninas. Uma com a mão na cintura me pergunta:

-Ô professora, por que nós não almoçamos junto com os professores? Todo mundo que não tá aí não é professora? Eu sou quase. E por que não posso almoçar meio dia, tenho que almoçar as dez e vinte?

Achei muito boa a pergunta e sorri dizendo que os horários dependem de toda uma organização que envolve horários de funcionários, etc. (um discurso homogeneizador, reproduzido na tentativa de quase defesa diante da surpresa pela pergunta pertinente que me pegou “desprevenida”), mas que essa questão poderia ser levada à direção. Ela me olhou bem nos olhos e disse com sarcasmo:

- Sério? Sabe o que eu vou ouvir?

Apesar de acenar negativamente a cabeça, ela não me respondeu. Virou-se e foi andar sacudindo-se toda e cantando alto. Pensei no que ela me disse. Qual seria a resposta? Lugar junto às professoras no almoço: uma reivindicação de presença, de fazer parte, de sentir-se parte. Qual o lugar delas? (DIÁRIO DE CAMPO)

Tudo me fala. Os gestos, a entonação, os olhares e risos, o bater dos ombros o virar as costas, o cantarolar alto... Atitudes sutis de enfrentamento expressos pelo corpo que também diz além das palavras, que se mostra imerso nas ondas de indignação pelo “não lugar” à mesa com professores e professoras. Manifestações dos desejos de estarem com/na/reunião dos “adultos”, da/os “mestra/es”, e serem olhadas, percebidas, visibilizadas, ouvidas...

Figura 3: Grades e arames



Acervo da pesquisadora

Apesar de impostas a silenciosa invisibilidade do lugar de alunas, a imobilidade e a mudez historicamente produzida nos processos escolares, existe a resistência da/os jovens que através dos modos de *sereestar* na escola, de oposição e ao mesmo tempo de adesão e de posicionamentos diante de situações coletivas e particulares, instigam confrontos constantes com aqueles que representam uma estrutura repressora. Traçam “linhas de fugas”, reencontros com suas existências em sensibilidades outras que Deleuze e Parnet (1998) nos dizem, fazer um sistema vazar furando um cano. E é através das “modas” de intervenção ao uniforme escolar, ou de estilização do corpo, que as “manifestações”, as “fugas” também se revelam.

É a boniteza de intervir, de estar no mundo, se fazendo ser humano com o ser humano e fazendo o mundo com o mundo, que Freire (2002, p.31) propõe: “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”. E conhecer é pronunciá-lo, é recriá-lo, reinventá-lo. É transformar situações de imobilidade em momentos de dança, bailar nas frestas da repressão, presentificar-se na mobilização ruidosa de “identidades táticas”, como sugere Berino (2007) e nas performances imagéticas produzidas a todo o tempo.

Assim, diante de todas as considerações iniciais pontuadas até aqui, proponho como questões para essa tese:

- ⌘ Quem são as jovens normalistas que frequentam o curso na Baixada Fluminenses e o que as motiva?
- ⌘ Quais sentidos são atribuídos pelas jovens normalistas ao Curso Normal, ao ser jovem e ser normalistas?
- ⌘ Quais imagens/pronunciamentos/fabulações produzem sobre os espaços de formação, sobre os espaços escolares e sobre si mesmas enquanto jovens estudantes para docência na Baixada Fluminense?
- ⌘ Como percebem a formação para a docência?
- ⌘ Quais nuances de resistências e emancipações escorrem pelas frestas de fugas?
- ⌘ Quais elementos, experiências e dimensões identificam como processos formativos?
- ⌘ Quais diálogos a fotografia pode promover no campo dos cotidianos escolares?

O que buscar? Objetivos da pesquisa

Proponho um pensar constituído na boniteza freiriana sobre a formação para a emancipação humana, produzida nos espaços escolares, a partir do registro de imagens e do debate acerca das percepções, fabulações e enunciações das jovens normalistas, em suas autorias e sentidos atribuídos à educação e ao processo de constituição das identidades juvenil e docente. Sem sair do campo de pesquisa, pois atuo como professora nesse espaço educativo, busquei nessa investida curiosa:

- Compreender o lugar de práticas escolares emancipatórias na constituição das juventudes normalistas em um Colégio na Baixada Fluminense.

- Refletir sobre as culturas juvenis nesses espaços/processos de formação.

- Promover fabulações entre as jovens normalistas acerca de identidades, processos de formação e cotidianos formativos, experiências pessoais, autoformativas e de autoidentificação na profissão docente a partir das fotografias produzidas e dos debates propostos, registrando suas narrativas.

- Dialogar com as jovens, e as imagens por elas produzidas ao longo da pesquisa, enfatizando suas ressignificações sobre identidades circulantes nos espaços escolares e sobre concepções de educação e de docência.

- Aproximar-me da metodologia *Photovoice* e *Fotoelucidação* como metodologia de pesquisa, diálogo e cocriações.

-Ouvir/ver/mostrar/dialogar com suas elaborações juvenis/subjetivas em relação ao curso, às relações vivenciadas e às estruturas que se estabelecem nos cotidianos escolares.

- Estabelecer conexões socioculturais, a partir das produções imagéticas, entre as suas necessidades formativas e emancipatórias e as estratégias utilizadas pelas escolas de formação e de estágios na construção de uma identidade docente e juvenil.



ESCOLA

*Há uma pedagogicidade
indiscutível na materialidade
do espaço.*

(FREIRE, 2000, p.50)

Opções teórico-metodológicas

Nesse cenário de contextualização teórica de minha pesquisa, busquei em vertentes dos pós (ou neo)-estruturalismo⁹ e suas conexões com a educação, debates sob as inspirações de Derrida, Deleuze, Foucault e Paulo Freire, como maestros, mas outros músicos/pensadores/teóricos (participantes dos debates crítico, pós-críticos, pós-colonial...) também participam desta polifonia. As perspectivas pós-estruturalistas provocam deslocamentos importantes para a pesquisa educacional, desconstruindo concepções de conhecimento e de cientificidade das ciências humanas enrijecidas em moldes universais estruturalistas e questionando tais estruturas comuns utilizadas na identificação de culturas e formas de pensamento. Peters (2000) refere-se ao pós-estruturalismo como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamentos.

Essa “rede de pensamento” esclarece as relações sociais de dominação que vão além dos aspectos econômicos, volta-se para grupos subalternizados abrangendo questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais, entre outras, que repercutem, também na sociedade buscando descortinar relações de poder impostas por grupos hegemônicos. Provoca inquietações e questionamentos, coloca em xeque relações psedonaturalizadas e já respondidas, propõe uma lente caleidoscópica para a compreensão das identidades dos sujeitos e suas relações com/nos *espaçostempos* e dispositivos e artefatos culturais. Compreender esta realidade é propor rupturas com a cultura de dominação que gera exclusão e a marginalização de grupos sociais específicos. Essa forma de se pensar a pesquisa, os contextos e os processos, se aproximam daquilo em que me proponho para a prática e o pensar com/os grupos de estudantes que convivo e atuo. As escolhas por perspectivas mais dialógicas geraram desenhos, traços, silhuetas de um corpus de pesquisa com ecos em três campos teóricos: Os Estudos Culturais, Multirreferencialidade e Pedagogia Crítica.

Nos Estudos Culturais as referências em Mattelart e Neveu (2004), Escosteguy (1998, 2006, 2010), Silva (1999), Cevalco (2003), Hall, (2003), principalmente,

⁹ “Alguns filósofos preferem outros termos, tal como “neoestruturalismo”, que enfatiza uma continuidade com o estruturalismo e interpretam os “pós” da expressão pós-estruturalismo como algo que vem depois e que visa expandir a teoria estruturalista” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p.85)

auxiliaram-me nas teses de Hoggart (1973), Thompson (2004) Williams(1969) dos Estudos Culturais Britânicos e Rios (2003) Mato (2003) Martin-Barbero (1996) nos debates Latinos Americanos, percebi possíveis interfaces com a cibercultura, as imagens, as narrativas, as práticas culturais, os cotidianos em diálogos com contextos socioculturais das juventudes, sujeitos ativos e participantes da pesquisa.

Essas convergências plurais de iniciativas e perspectivas culturais me aproximaram da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino, que me foi apresentada pela professora Edméa Santos inicialmente na disciplina do doutorado Educação e Cibercultura: Pesquisaformação e Currículos Online e posteriormente em seu livro “*Pesquisa-Formação na Cibercultura*”, publicado em 2014, em que aborda “pesquisa-formação” como metodologia de pesquisa na nossa cultura contemporânea: a cibercultura. Foi também com a professora que percebi a cibercultura como cultura contemporânea, na qual a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos se dão na interface cidade-ciberespaço. A cibercultura possibilita práticas sociais produzidas na estereoscopia de múltiplas formas de extensão, bifurcações, alcances, mixagens de perspectivas inventivas, comunicativas, criativas e protagonistas. Impossível serem compreendidas por apenas um único olhar. Ardoino (1998, p. 26) defende. Para ele a “exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade.

A complexidade humana, as contradições sociais e as práticas educativas emancipatórias aproximaram-me da Pedagogia Crítica, aliás da qual eu nunca me afastei. Na posição de professora/militante de educação popular, a pedagogia crítica me fazia e eu a ela nos/com cotidianos freirianos de luta. Giroux a define como uma pedagogia que incorpora formas de experiência nas quais professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica e fortalecimento do poder, reconhece a coerência na obra e na figura de Paulo Freire e o seu pensamento de uma prática pedagógica coincidente com a teoria da resistência combinando, segundo Giroux (1997, p. 147), a “linguagem da crítica” com a “linguagem da possibilidade”. Diz que Freire constrói uma teoria de educação em que considera seriamente a radicalidade crítica, o comprometimento e a luta social como imperativos e a produção de significado, desejo, linguagem e valores como processos que incluem e respondem “às crenças mais

profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social”. A pedagogia crítica de Freire busca a propagação de uma cultura formativa em que possa se concretizar tanto a consciência crítica quanto a transformação social, agregando no processo a aprendizagem dialógica, no desafio aos estudantes e docente de se envolverem criticamente como o mundo e agir sobre ele.

Diante disso, opto por adotar o termo juventude flexionando-o no plural, assumindo a heterogeneidade e complexidade que abrangem esse grupo social. O termo “juventudes” expõe as variadas inferências que recebe nas áreas do conhecimento que o investigam. As definições envolvem caracterizações a partir da faixa etária, com aproximação de termos: adolescência, jovem, juventude e juventudes, em referência às gerações, transições e fases biofisiológicas; como categoria, fenômeno e grupo social e desdobrando-se para condição/situação social, condição sociohistórica, de empoderamento e identitária e juventude percebida como um todo e com formas semelhantes de manifestações. Busco subsídio em debates teóricos que apontam as condições do ser jovem e que ajudam a pensar as juventudes e suas ações em âmbitos coletivos e em práticas culturais, encontrando em Dayrell (2002, 2003, 2007 e 2016), Carrano (2008), Berino (2010, 2013, 2014, 2016), Groppo (2010, 2015, 2016a, 2016b), Pais (2003) e Gustavo Oliveira (2009, 2015, 2016, 2017) entre outros, o suporte possível para isso.

Pesquisa Narrativa e Estudos do Cotidiano estão no percurso de minha pesquisa com estudos de Connelly e Clandinin (2011) e Oliveira e Sgarbi (2008) e Nilda Alves (2001, 2003) para a construção de uma escuta dialógica atenta às vozes polifônicas que se misturam aos uníssonos que contextos institucionalizados podem produzir tentando compreender os sentidos da vida que narradora(es)/autora(es)/atores(atrizes) sociais da pesquisa produzem a partir de suas experiências, desfiando os enredos que elas proporcionam.

As narrativas e os cotidianos se encontram e dialogam nas linhas de Certeau (1998), Maffesoli (2010) e Alves (2001, 2003) que propõem um mergulho sedento no *espaçotempocotidiano* das bricolagens criativas e criadoras de outros/novos *espaçotempocotidiano narrativos*, enfrentando a invisibilidade dos “conhecimentos ordinários” e o discurso hierarquizado produtor do desperdício da experiência como nos aponta Boaventura Santos (2002). Permeadas pelo “diário de pesquisa” que nesse

contexto torna-se também um dispositivo de autoformação, as experiências dos saberes cotidianos são ampliadas na ressignificação de sua leitura e compreensão.

No registro do evento, na descrição das situações, no relato das impressões, sentimentos, questionamentos, retomam aspectos importantes da realidade descrita. “O diário de pesquisa é um recurso possível ao exercício da autoria e da tessitura de olhares plurais no/sobre/com o processo de registrar suas impressões, angústias, aprendizagens...” (BARBOSA; RIBEIRO, 2018, p. 76).

Na Pesquisa com Imagens, Alves e Oliveira (2004) nos ajudam a pensar sobre as configurações estéticas e imaginativas que as imagens podem propor, o que ali está e o que não está ou o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois e como veio, são questões que ajudam a pensar sobre o devir-imagético da autonomia de autorrepresentação e criação de si e criação do mundo, desconstruindo uma perspectiva dualista entre objetividade e subjetividade.

Contudo, no trajeto investigativo não deixei de considerar as influências que os aspectos políticos e econômicos exercem sobre a condição juvenil, assim como a complexidade produzida pelas desigualdades sociais que desenha uma realidade juvenil plural, tão pouco desconsidere as produções próprias de si, do mundo e da realidade das juventudes normalistas. E nesse processo investigativo privilegio a *Photovoice* e a *Fotoelucidação* como técnicas de pesquisa que consideram a imagem fotográfica constituinte de diálogo e de apropriação dos participantes da pesquisa de suas próprias criações e análises, e no trajeto refletem sobre suas realidades e as relações com suas existências. A técnica de pesquisa *Photovoice* (WANG; BURRIS 1997) consiste na ação dos participantes capturarem imagens de suas realidades cotidianas através das fotografias produzidas em seus celulares e se pronunciam (*Fotoelucidação*, HARPER, 2002) em análises das experiências individuais ou coletivas vivenciadas. Fluem as narrativas permeadas por algumas descrições do diário de pesquisa.

O esforço foi organizar um campo de referências conceituais que articulem o campo epistemológico dos Estudos Culturais com abordagens metodológicas multirreferenciais, que por sua vez, também se torna uma abordagem epistemológica. Em síntese, **juventudes, formação docente, imagens e narrativas** contornam-se em espirais oscilantes entre as táticas praticantes emancipatórias, a arte existencial e a boniteza de ser, fazer e mudar o mundo.

Desenvolvo esse trabalho em seis capítulos apenas nomeados. Proponho uma pequena viagem: em cada capítulo uma parada. Na primeira, “Inserções nos Estudos Culturais: em busca de um percurso epistêmico-metodológico”, apresento a opção epistemológica pelos Estudos Culturais Britânicos e Latino Americanos em um breve panorama histórico.

Na segunda parada, “Nas trilhas investigativas da pesquisa em educação” busco a bricolagem para o desenvolvimento da pesquisa em um levantamento geral de cada metodologia escolhida, através de “Os Caminhos e as Bagagens”. Os caminhos são os cotidianos, trilhas percorridas diariamente por quase 12 anos de atuação nessa escola. “As Bagagens” “arrumadas” em “# 1 As Narrativas e o Diário de Pesquisa”, “#2 Narrativas imagéticas e fabulações na/com/da cibercultura” e “E na mochila: *Photovoice* e Fotoelucidação”, aponto as metodologias que adoto em minhas inserções/viagens investigativas.

A terceira parada “Juventudes” revisito algumas abordagens e formulações conceituais sobre a condição juvenil, com destaque para a pluralidade que o termo “juventudes” abarca, inviabilizando seu enquadramento em um único conceito. Continuando a viagem, na quarta parada “Formação: as formas e as ações”, retomo uma síntese da historiografia da formação docente, em especial do Curso Normal e sua implementação no Brasil, busco na História da Educação elementos na construção do *ethos* da normalista e contextualizo o *lócus* e os participantes da pesquisa.

Na quinta parada “Normalistas em *Self*”, apresento as narrativas e as imagens produzidas pelas normalistas. Nessa parada a intenção é convidar a/os leitora/es a imergirem nas narrativas e apreciarem as imagens. Inspiro-me nas narrativas para pouco “analisar”, muito mais para propor algumas pontuações que possam ajudar em debates futuros. Já chegando na última parada em “Caminhos outros, outras formas de caminhar”, tento construir uma narrativa em busca de proposições ao invés de conclusões.

PRIMEIRA PARADA:

**INSERÇÕES NOS ESTUDOS CULTURAIS: EM BUSCA DE UM
PERCURSO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO**

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (FREIRE, 1981, p.109)

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (SANTOS; MENEZES 2009, p.09)

Na dissertação de mestrado¹⁰ apresentada em 2003, minhas investigações circundaram as percepções das educadoras sociais de creches comunitárias e grupos de educação popular da Baixada Fluminense, RJ e de professoras da rede municipal, sobre práticas pedagógicas emancipatórias em escolas municipais e comunitárias. No processo, percebi nas narrativas sobre as práticas e os saberes circundantes, pronunciamentos identitários, ora de resistência, ora de legitimação, que construía um conjunto de códigos entre esses grupos. O poder municipal, na época, enxugava a rede comunitária, direcionando as crianças em idade pré-escolar das creches para escolas próximas, readequadas, a fim de atendê-las em espaços, geralmente improvisados, que a rede municipal de educação possuía para atender a nova faixa etária que estaria compondo o sistema municipal de educação pública. Professoras da rede municipal questionavam o trabalho das instituições comunitárias e as educadoras sociais, o trabalho das escolas municipais.

¹⁰ CARDOSO, Marcélia Amorim. **Cresça e Apareça**: Um estudo sobre a construção da autonomia na educação infantil, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, sob a Orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Tura.

A discussão girava em torno dos conhecimentos necessários que deveriam “ser ensinados e que não foram”. Ao ouvir ambos os lados, consegui perceber que cada um tinha argumentações construídas nas experiências, memórias, saberes e afetos. Tinham visões de mundo e de vida pautadas em elementos culturais que permeavam suas práticas e convicções. Mesmo não aprofundando questões sobre as nuances culturais em minha dissertação, nasceu o interesse em compreender as culturas em diálogo no cotidiano, em manifestos e contestações da ordem social e/ou adesão ao poder. Pessoas produzindo e difundindo saberes em microestruturas em disputas, resistências e legitimidades de poderes e identidades. Identificava-me com os Estudos Culturais e não tinha consciência disso.

Ingressando no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ) e como participante do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte¹¹, minhas leituras privilegiaram o campo instituinte dos Estudos Culturais em que foi possível identificar possibilidades analíticas de reconhecimento dos saberes “ausentes” nos estatutos da cientificidade positivista, mas que denunciam, rompem e emergem de percepções e redes particulares tecidas pelos sujeitos sociais, na defesa de uma sociedade democrática pautada em oportunidades, reconhecimento, valorização e acessibilidades sociais. Penso ser importante apresentar brevemente a origem dos Estudos Culturais, já tão abordados pela literatura, pois indica a minha opção epistêmico-metodológica que também é política. Uma opção pelas culturas das classes populares, contra o desperdício das experiências sociais e pela estética dos inacabamentos. Essa viagem definida inicialmente pelos caminhos dos Estudos Culturais foi apontando outros rumos que ao invés de afastar-me do ponto inicial, construiu caminhos únicos, diferentes, porém interconectados e intuitivos, aumentando a vontade pelo desconhecido. As complexidades e as possibilidades de cocriação com os praticantes dessa pesquisa, apresentaram-se condizentes com a epistemologia multirreferencial e sua emergência por uma bricolagem heterogênea e dialogizante. Nessa seção busco alinhar o campo

11 O grupo interinstitucional, consistindo em uma relação entre o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e o Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IART/UERJ) liderado pelos professores Aristóteles de Paula Berino - meu orientador - e Aldo Victorio Filho. Investiga o fazer educativo na sua complexidade e a criação de condutas pedagógicas emancipadoras e socialmente relevantes, concentrando-se no cotidiano escolar, na pedagogia da imagem, nas culturas juvenis, na educação de jovens e adultos, nas africanidades, na educação dos povos indígenas e nos desafios da educação brasileira na contemporaneidade.

teórico dos Estudos Culturais de forma que se apresente em um desenho próximo do que poderíamos dizer “didático”. Essa busca de algo um pouco linear para recorrer em caso de pesquisa, visualizo como uma das inúmeras lacunas em minha formação no que se refere ao desenvolvimento do pensamento científico, que no meu tempo de escola não se fazia presente nos currículos escolares. As experiências de formação com/nos movimentos sociais produziam certa distância do meio acadêmico, até então entendido nesse contexto como uma torre de marfim, lugar elitizado apenas do falar, mas não do fazer. Ao longo da minha trajetória profissional as ausências em minha formação no tocante aos procedimentos de pesquisa, foram parcamente diminuídas, mas não extintas totalmente, por esforços exigidos pelas novas experiências profissionais. Muito mais para organizar minhas inquietações do que elevar o nível das minhas escritas, organizo um pequeno resumo da construção do campo dos Estudos Culturais.



Os estudos propostos (MATTELART e NEVEU, 2004; ESCOSTEGUY, 1998, 2006, 2010; SILVA, 1999, CEVASCO, 2003, HALL, 2003) no GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte (IM/UFRRJ - IA/UERJ) demonstraram que os Estudos Culturais rompem as linhas tradicionais de pensamento, principalmente os difundidos na Inglaterra até o Pós-Guerra Mundial, sobre os conceitos de cultura e de classe social. Esse campo metodológico de pesquisa se constituiu em um período histórico inglês que motivou inquietações e questionamentos de várias vertentes. Seus membros participavam ativamente de movimentos sociais e do Partido Comunista da Grã-Bretanha e vários vieram da classe trabalhadora.

Os debates nas raízes teóricas e metodológicas do marxismo tornaram-se inconsistentes frente às reivindicações preeminentes do feminismo, das questões críticas de raça, da política racial, da resistência ao racismo, das questões críticas da política cultural e das mudanças sociais que se apresentam, naquele momento, como a expansão de bens de consumo, dos veículos e meios de comunicação e de cultura de massa e da industrialização no pós-guerra que configurava elementos diferenciados na sociedade. As “grandes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo — as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender” (HALL, 2003, p. 203) incitam estudiosos a investigá-las.

Em contrapartida ocorrências internacionais agravam a credibilidade do Partido Comunista. A invasão soviética da Hungria e a crise do Suez, por exemplo, marcam uma série de descontentamentos e rupturas. Muitos intelectuais, abandonando o Partido Comunista da Grã-Bretanha devido à postura repressiva do partido e das ações do stalinismo que colocavam à prova o modelo soviético, fomentam uma série de debates, críticas e formulações que combatiam a ortodoxia marxista das análises sociais. É importante considerar que movimentos sociais em processos de apropriação, análise, experiências e reflexões geram movimentos teóricos na busca de compreender os fenômenos que os mobilizam. Nesse cenário de “ideologia magoada”, e até certo ponto ofendida pelas discrepâncias entre a proposta inicial de Marx e as conjunturas que se apresentavam, intelectuais e militantes mobilizados pela construção de outra/nova lógica de pensamento impulsionam a criação da Nova Esquerda inglesa (*New Left*) com uma nova perspectiva marxista, propondo análises críticas em níveis social, político e

cultural na tentativa de compreender o capitalismo que tomava rumos neoliberais e globalizados.

Retomando as raízes teóricas do pensamento de Marx, esses intelectuais intensificam as críticas ao economicismo e determinismo em que vertentes marxistas ortodoxas estacionaram os debates. Outras questões são inseridas nas discussões sobre alienação, humanismo e classe social privilegiando como objeto de estudo cultura, ideologia, linguagem e o simbólico (HALL, 2003), no prisma de um marxismo menos reducionista e determinista. Os Estudos Culturais apontados por Hall como “a virada cultural” podem, então, ser vistos tanto da perspectiva política, pois propõem um projeto político democrático e inclusivo, valorizando as culturas e suas interrelações, denunciando desigualdades e invisibilidades de grupos sociais no contexto de seu surgimento, quanto da perspectiva teórica, quando se reveste de um outro/novo olhar sobre os fenômenos, priorizando o ser humano histórico e suas relações, experiências e práticas na sociedade, as culturas na constituição de significados e propondo a diversidade de caminhos disciplinares para a investigação e análise.

Em sua fase inicial, os fundadores dos Estudos Culturais tentaram não determinar a proposta em uma definição rígida, apontando a abertura e a flexibilidade como formas de análise e estudos. Porém, Hall (2003, p.201) intervém lembrando que “apesar do projeto dos Estudos Culturais se caracterizarem pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista (...) demonstra vontade em conectar-se; tem interesse em suas escolhas”.

Estudos Culturais Britânicos

Os marcos iniciais demarcados por alguns trabalhos de pesquisa acerca da origem¹² dos Estudos Sociais referem-se ao final da década de 1950¹³, com as obras britânicas *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart,¹⁴ *Culture and Society*

¹² Ana Carolina Escosteguy (2010) argumenta, entretanto, que esse campo não possui uma origem determinada, pois autores e pesquisadores latino-americanos afirmam que já realizavam Estudos Culturais na América Latina sem, contudo, essa nomenclatura.

¹³ Cinco anos após o término da Segunda Guerra Mundial que rui todos os sistemas considerados sólidos. Novos paradigmas de ver/pensar o mundo são acionados.

¹⁴ Em português a primeira edição foi publicada em 1973, dois volumes, com o título “*As Utilizações da Cultura: Aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos*”, pela Editorial Presença em Lisboa.

(1958) de Raymond Williams¹⁵ e *The Making of the English Working-class* (1963) de E. P. Thompson¹⁶. Esses autores rompem com conceito de cultura universal, determinada e produzida em espaços sociais específicos e por entidades legitimadas pela ordem vigente, concebida como algo reservado à esfera de “espíritos nobres” e detentores do saber oficial.

Os Estudos Culturais compõem em suas obras concepções de culturas distantes da noção elitista, defendendo a perspectiva (não fechada) de culturas ativamente produzidas e modificadas por todas as pessoas, em seus grupos sociais e em suas relações, podendo pensá-las como processos de produção de consensos sobre o mundo em que se vive, em que se experimenta e em que se pratica e, portanto cada grupo pode atribuir diferentes significados e vivê-los de modos diferentes.

Reorganizam a perspectiva de interpretação da cultura da classe trabalhadora, apontando outros lugares, modos e formas. Seus trabalhos denunciam os caminhos excludentes que negam a possibilidade de haver cultura nessa esfera da sociedade, reiterando sua existência, reconhecendo nos processos e dinâmicas culturais das classes subalternizadas, o caráter formador e propagador de elementos de outros/novos referenciais culturais.

Retiram o estudo da cultura, no singular, de uma espécie de síntese de uma história, do domínio desigual dos modelos que valoram e estruturam a “alta” cultura e encara, arrogante e complacentemente, a “não” cultura das massas (SILVA, 1999). De reflexo submisso dos ditames econômicos, como sugere o marxismo ortodoxo, a cultura da classe trabalhadora passa a ser considerada pelos Estudos Culturais manifestações reativas na construção de significados, gerindo uma nova interpretação nos estudos de cultura elencando a dinâmica cultural através da comunicação, um de seus focos centrais.

¹⁵ *Cultura e sociedade, 1780-1950* foi traduzido por Leônidas H. B. Hegenbert, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira e publicado no Brasil pela Cia. Ed. Nacional, São Paulo, em 1969.

¹⁶ A obra de Thompson *A Formação da Classe Operária Inglesa I: A Árvore da Liberdade* é o primeiro volume de três, publicado no Brasil em 1987 pela editora Paz e Terra. Os volumes seguintes são: II - *A Maldição de Adão* e III - *A Força dos Trabalhadores*.

Em 1964 Richard Hoggart cria o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS)¹⁷ vinculado ao *English Department na Universidade de Birmingham* cujo eixo fundamental de suas investigações, de caráter interdisciplinar, se volta para as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade abrangendo as formas e práticas culturais, instituições e suas relações com a sociedade e suas transformações.

Hoggart em seu livro *As utilizações da cultura*, que marca a origem do campo dos Estudos Culturais, investiga materiais culturais como a linguagem, as roupas e como ele mesmo diz “milhares de outros pormenores colhidos na experiência cotidiana” (HOGGART, 1973, p. 25). Recorre às memórias de infância, de sua origem pobre e da trajetória acadêmica para delinear seus argumentos contrapondo-se aos estudos que causam a impressão “claustrofóbica” sobre a vida da classe trabalhadora retratando-a como uma grande massa de rostos, hábitos e ações quase sem sentido. Sua atenção recai sobre elementos desprezados da cultura popular e dos meios de comunicação de massa propondo a perspectiva de que nas classes populares não há apenas submissão, mas “reações vigorosamente manifestadas face às pressões que vem do exterior”.

Busca através das vozes da classe trabalhadora, formas de falar, expressões cotidianas, passando por textos de revistas e jornais, indícios de resistências e disputas, inaugurando uma nova forma de pesquisar, compreender e analisar as culturas das classes populares, e suas, como nos diz Certeau (1998, p. 40), “bricolagens” através dos usos de “inúmeras infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras,” revelando possibilidades de reapropriação dos espaços e do modos de viver e a multiplicidade de táticas no cotidiano.

Raymond Williams em *Culture and Society* (1958 [1969]) toma como ponto de partida de seus estudos o conceito historicamente construído de cultura, que já foi definida na ideia de cultivo – plantas e animais- e logo por analogia um processo de formação humana passando por corpo geral as artes e todo um modo de vida material, intelectual e espiritual de uma determinada “civilização”, inclusive, cultura, no sentido

¹⁷ Raquel Cantarelli Vieira da Cunha (2010), no processo de readequação da pesquisa de sua dissertação, viajou até a Universidade de Birmingham para ter contato com o material produzido pelo extinto Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS). Conta-nos que os CCCS em 1991 sofreu uma adaptação se transformando em Centro de Estudos Culturais e Sociologia. Foi fechado em 2002 e absorvido pelo departamento de Sociologia. E declara que “mesmo sabendo que este departamento [CCCS] já havia sido extinto e que agora, pertencia ao Departamento de Sociologia, não pudemos evitar a frustração de ver que o CCCS, hoje, se resume a um armário de duas portas na sala de Sociologia.” (p.08)

de processo civilizatório. Com o objetivo de analisar, como mesmo diz: “a complexa amplitude de ideias e referências que envolvem esta palavra em um vasto movimento de pensamento e de sentimentos” retoma o conceito e através de análises sobre a história literária argumenta que a cultura extrapola a ideia de “conjunto das melhores obras literárias e artísticas”. Sua defesa está na ideia de que cultura engloba as complexas inter-relações de elementos que integram o *corpus* de um modo de vida.

Edward Palmer Thompson busca em *The Making of the English Working-class* (1963 [2004]) analisar a trajetória histórica da sociedade inglesa contada a partir dos “perdedores”, a história das causas perdidas, dos becos sem saídas. Visou resgatar o pobre tecelão do obsoleto tear manual, o artesão utópico, o meeiro ludita (valorizando suas experiências¹⁸) dos ares de condescendência diante das transformações sociais impulsionadas pelo processo de industrialização, renovando as narrativas históricas sobre os trabalhadores ingleses. E ao fazê-lo questiona a ausência de uma conceituação de classe que dê conta de toda a complexidade que ele percebia. Para ele (p. 09) “[...] a classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. E examinando o “fazer-se” da classe trabalhadora apresenta-o como um processo ativo e histórico que envolve condicionamentos, tradições, experiências cotidianas, valores e ideias.

Os estudos marxistas da época, pela avaliação de Thompson (2004, p. 10) tomavam a classe operária como tendo uma existência real, capaz de ser definida quase que matematicamente – “uma quantidade de homens que se encontra numa certa proporção com os meios de produção”. A definição de classe trabalhadora como coisa, ora coletivo de vítimas passivas da dominação do sistema sem a consciência que “deveriam ter”, ora progenitores de uma sociedade socialista e ainda apenas como força de trabalho ou dados estatísticos, revelam-se interpretações de classe como categoria explicativa única e isolada. Tais ortodoxias, como o autor define, não o convence e diz: “a mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um exemplar puro de classe, como tampouco um do amor ou da submissão”. Justifica: “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (Ibid).

¹⁸ O conceito de experiência histórica e cultural vai ser aprofundado mais tarde no livro *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros* de 1978 e publicado no Brasil em 1981.

A emergência em se considerar as pessoas e suas relações no processo de formação da sociedade é um dos destaques de seus argumentos na obra. Thompson reforça essa ideia quando afirma: “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus...” (Ibid).

Esse outro direcionamento do olhar para as relações sociais, experiências e a refutação do conceito de classe postulado pelo marxismo estruturalista, sustenta suas elaborações em direção a uma série de reformulações de conceitos, como de cultura, de classe, de história e de como considerá-los ao se investigar as transformações sociais. Retoma a historicidade humana quando propõe o exame dos padrões nas relações, ideias e instituições que se organizaram durante um período de mudanças sociais. “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição” e postula: “... não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico” (THOMPSON, 2004, p.12).

As argumentações conceituais de Thompson influenciaram metodologicamente a disciplina história social britânica e os estudos marxistas. Sua participação nos Estudos Culturais envolve, principalmente, a defesa pela história da classe popular contada por ela mesma e pelo deslocamento da cultura como um elemento determinado pela economia para formas de enfrentamentos, experiências e modos de vida.

Ao longo de trinta e oito anos de “vida institucional”, o Centro para Estudos Culturais Contemporâneos impulsionou debates sobre as questões culturais e epistemológicas propondo rupturas com as visões disciplinares e metodológicas em que eram enquadradas pelas estruturas acadêmicas vigentes, a história dos vencidos narrada pelos próprios. O debate sobre fazer ciências nas/com as microrrealidades custou ao CCCS muitas críticas e embates sobre a fragilidade que esse campo podia apresentar sendo, parte dos rumores que circulam, o motivo do encerramento de suas atividades em 2002. Martino (2010) argumenta sobre a possível ausência de um programa teórico, doutrinário e epistemológico denunciada por pesquisadores críticos às propostas lançadas pelo CCCS. Para o autor, no entanto, essas indefinições são parte constitutiva

dos Estudos Culturais, “tal como pensado por seus criadores, e são responsáveis pela sua “dissolução” – entendida como “disseminação” – em várias áreas das Ciências Humanas, em especial a Comunicação” (MARTINO, 2010, p.12).



*Ser normalista é isso:
passar a vida no ônibus
Porque a gente vai pra
casa de ônibus, vem pra
escola no ônibus, vai pro
estágio no ônibus, vai pro
estágio cultural de ônibus
(BEL)*

A proposta de ruptura com discursos e práticas investigativas que invisibilizavam os atores do campo de pesquisa, impulsionou outras/novas formas de se pensar e construir ciência, onde os periféricos passam a centralizar o processo, porém em espirais infinitos com movimentos mútuos de imersão e emersão nas realidades estudadas, no mergulho da parcialidade e sensibilidade do envolvimento de todos em tudo. É um “basta” à suposta neutralidade científica. “Por sua configuração teórica, os Estudos Culturais seriam uma formação temporária de práticas teórico-epistemológicas e mesmo metodológicas que se desconstrói no momento em que são aplicadas; assim, fazer “Estudos Culturais” significa imediatamente desconstruir os pressupostos nos

quais eles se fundam”. (MARTINO, 2010, p.07). Nesse sentido, os Estudos Culturais estariam em constante construção e autocrítica, se recriando a cada pesquisa e imersão, reorganizando práticas e processos. Hibridismo fluido e corrente Essa incompletude de projeto manifesta-se no eterno devir do fazer ciência, não sendo possível fechar-se em um único quadro epistemológico amarrado e imóvel. As bricolagens do fazer ciência (outra/nova/inédita/diferente) se revelam do próprio campo de pesquisa.

Estudos Culturais Latino-Americanos

As discussões sobre o modo como as pessoas constituem (e se constituem nas/com) suas realidades e contextos sociais começam a ganhar centralidade. Nos debates e argumentação a cultura deixar de ser elemento circunstancial para tornar-se “algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997, p.22). As experiências culturais nascidas em contextos europeus e posteriormente estadunidenses não alcançam as manifestações existentes na América Latina e mobilizam pesquisadores latino-americanos em questionamentos sobre os parâmetros epistemológicos distantes das realidades latinas. Rios (2003, p. 247) define os Estudos Culturais latino-americanos como “um campo de estudos configurado dentro da tradição crítica latino-americana”. Mato (2003, p.13) acrescenta elementos que requerem ser considerados como

a importância, para o campo dos estudos e outras práticas em cultura e poder, das contribuições de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano e numerosos intelectuais latino-americanos que mantiveram e mantêm práticas dentro e fora da academia e que, portanto, não necessariamente fazem “estudos”, assim como dos diversos movimentos teatrais e ativistas teatrais (os casos de Augusto Boal e Olodum, por exemplo), o movimento zapatista no México, os movimentos e intelectuais indígenas em quase todos os países da região (mas particularmente em Chile, Bolívia, Equador, Colômbia e Guatemala), o movimento feminista, o movimento dos direitos humanos, diversos movimentos de expressões musicais (a nova canção, os rocks críticos, etc.), o trabalho de numerosos humoristas (Quino, Rius, Zapata e outros) e de cineastas (novo cinema brasileiro e outros, etc.).

Tais pontuações ganham força quando Barbero (1996, p.53) afirma que “América Latina no se incorporó a los estudios culturales cuando se pusieron de moda

como etiqueta; ellos tienen aquí una historia muy distinta”, reiterando que os Estudos Culturais Latino Americanos não são uma etiqueta, uma cópia, cria ou “tendência” seguida, mas um conjunto de estudos e práticas voltados para manifestações das culturas marginalizadas localizadas no eixo sul e os processos de dominação, hegemonia e poder, com itinerários próprios de investigação em que cultura e política são compreendidas inter-relacionadas, construindo problema, pesquisa e análise ao longo do processo investigativo e de autocríticas realizadas por seus praticantes.

A análise crítica latino-americana emergida na década de 1980 tinha em seu eixo central as novas configurações da cultura a partir da emergência industrial (ESCOSTEGUY, 2010) tornando-se mais forte na década de 1990 e nas seguintes, marcadas pelo número de pesquisas sobre o “Consumo Cultural” desenvolvido por Néstor García Canclini, o “Uso Social dos Meios”, identificada com os trabalhos de Martín Barbero e o “Enfoque Integral da Audiência”, proposta por Guillermo Orozco (JACKS, 1996), por exemplo, teóricos reconhecidos como representantes dos Estudos Culturais Latino Americanos que estudam um campo dos Estudos Culturais Latino Americanos, a comunicação.

Alguns pesquisadores dos Estudos Culturais Latino-Americanos, como Eduardo Restepro (2015) e Ríos, Del Sarto e Trigo (2003), por exemplo, fazem questão de posicioná-lo bem antes da década de 1960, apontando movimentos nacionalistas de libertação e de construção de identidades nacionais, étnicas e culturais, obras de literatura carregada de críticas sociais e políticas, grupos de historiadores e a busca da consolidação da História Cultural Latino-Americana, movimentos artísticos de expressões locais, enfim, “no flagrante delito de fabular”¹⁹, manifestações de resistências e rupturas com modelos colonizadores de opressão, ocorridas ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, “sem descartar os pressupostos de tendências crítico-teóricas tão importantes como a teoria da dependência, a pedagogia do oprimido, a teologia da libertação, ou as teorias atinentes à problemática cultural, como a transculturação ou a heterogeneidade, variáveis particulares mais recentes desse pensamento” (RÍOS; SARTO; TRIGO, 2003, p. 325).

¹⁹ Perrault (*apud* DELEUZE, 1996, p.157). “Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo.” (IBID)

Diante do aparato e dispositivos que o campo epistêmico-metodológico dos Estudos Culturais Latino-Americanos possibilitam, ao longo da pesquisa, na imersão no campo, pude identificar a pertinência em propor uma bricolagem em que dialogicamente as narrativas, os cotidianos e as imagens dos praticantes se constituam em caminhos metodológicos de investigação, cocriação e compreensão das expressões culturais juvenis, percebendo a cibercultura como a cultura contemporânea e o celular um dos dispositivos/artefatos culturais. E como elemento criador/criativo a estética na emancipação em proposição dos *selfies* e dos pronunciamentos, fui percebendo a relevância do *Photovoice* e da *Fotoelucidação* como técnicas de investigação da pesquisa-ação. Nesse “sulear”²⁰ dos caminhos de pesquisa, constatei que a Multirreferencialidade dialoga com as proposições dos Estudos Culturais em construir um olhar caleidoscópico, plural e heterogêneo para as expressões humanas e científicas na construção do conhecimento híbrido e rizomático. É uma perspectiva epistemológica que considera aquilo que Paulo Freire quis dizer com “sulear” em oposição ao termo “nortear” e a conotação ideológica “orientar”, “guiar, nas demarcações entre os níveis de “civilização”, “cultura”, entre “hemisfério Norte e o Sul, entre o “criador” e o “imitador” (FREIRE, 1997), as “Epistemologias do Sul”, tal como Boaventura Santos (2009, p.09) propõe,

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS, 2009, p.09)

Torna-se a restituição de saberes desconsiderados e subalternizados pelo domínio da ciência moderna positivista e ignoradas pelo colonialismo. Identidades e

²⁰ Tomando o “sul” como orientador, ao invés do “norte” de nortear. Esse termo Paulo Freire toma emprestado do físico Marco D’Oliveira Campos que alerta como usamos as referências de norte para cima/superior/ principal. Ana Maria Araújo Freire, em nota de número 15 do livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1997), esclarece: “quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de “civilização” e de “cultura”, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o “criador” e o “imitador”, foi o físico supracitado – Marcio Campos (1991, p. 59: “Com o polo norte para cima, o conhecimento “escorre” e nós o engolimos sem conferir com o contexto local”). – atualmente dedicado à etnoastronomia e à educação ambiental”. Paulo Freire assume o termo à favor das epistemologias do sul, dos “de baixo”, dos subalternizados, do terceiro mundo. Em defesa e valorização de uma identidade latino-americana e brasileira e suas leituras de mundo através de suas próprias culturas. Um rompimento com o “norteamento” positivista, eurocêntrico, etnocêntrico e colonizador.

culturas são acionadas rompendo e resistindo aos ditames de dominação política e cultural historicamente impostos pela visão etnocêntrica de conhecimento do mundo, práticas sociais, significado e sentido da vida.

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada.

Santos (2002, p. 238)

SEGUNDA PARADA:

NAS TRILHAS INVESTIGATIVAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Fico pensando por que levamos tanto tempo para compreender. Víamos tudo e, no entanto, nada víamos. Ou melhor, estávamos acostumados a não ver (...) Passamos a ser verdadeiros aficionados dos passeios de moto em estradas secundárias e descobrimos nessas viagens que havia muita coisa para aprender. (PIRSIG, 1984, p.15)

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1984)

Robert Pirsig, no livro *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*, provoca e constata que o olhar acomodado não enxerga o visível, se ajusta aquilo que se estabelece como “normal”, naturaliza construções ideológicas. O olhar acomodado sobrevoa tranquilo o familiar, não o estranha. Mas o estranhamento do familiar instiga o olhar incomodado que mira para além do visível, para além da estrada principal. Movimenta a viagem, o caminhar, o percurso, a itinerância. Paulo Freire propõe um olhar para a pesquisa como movimento, deslocamentos, itinerâncias. Um movimento de buscas e descobertas pelas ruas secundárias. No processo aprendo. Em um movimento contínuo, a pesquisa não se encerra. Transforma-se, recria-se, redescobre-se em outros/novos caminhos/itinerâncias. A curiosidade, as perguntas, os estranhamentos, as hipóteses e indagações (os olhares, as imagens e as narrativas) dinamizam o movimento da pesquisa, produzem a força criativa que anima o pensamento e instigam novas perguntas, estranhamentos, inquietações... mesmo nos sendo familiar o “*fazer pesquisa*”, reanima a fase dos porquês lá da infância. Agora um pouco (bem) mais velha, o olhar incomodado passeia pelo cotidiano tentando desnaturalizá-lo, questionando as posições de onde, por vezes, falo tranquilamente. Velho (1978) diz que nosso conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos,

estereótipos e “estranhar o familiar”, possibilita transcender os nossos limites confrontando intelectualmente diferentes versões e interpretações de fatos e situações. Este movimento nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento.

O que impulsionou esta pesquisa foi uma forma incomodada, curiosa e sensível de olhar as juventudes e a realidade escolar de formação inicial para o magistério. Ao pensar a metodologia de pesquisa veio-me a sensação de viajante que se lança pela estrada a fim de conhecer outros/novos mundos. O que o percurso ensinará? O que descobrirei? Ao longo da viagem, que agora faz parte de minhas itinerâncias formativas, apresentou-se diante de mim uma série de elementos que não estavam em minha mente antes do primeiro passo, apesar de não ser um “lugar” desconhecido, pois estou como professora-pesquisadora-viajante no cotidiano da sala de aula durante o percurso investigativo.



Desde o início da jornada tinha uma ideia clara em mente: aprender. Com a nítida clareza que “fazendo pesquisa educo e estou me educando”, porém, é necessário despir-se do excesso de resíduos, das “ocorrências conhecidas”, “das estradas principais”. Tentei afastar os pensamentos, imagens e representações preestabelecidas,

na busca do outro, do novo, do inédito, confesso que não foi difícil. Gosto de estar atenta às manifestações juvenis que se colocam no mundo.

As leituras realizadas nas áreas dos Estudos Culturais apontam para a intencionalidade em este não ser um campo disciplinar no sentido tradicional em fronteiras definidas e estabelecidas. Ao invés disso, propõe abordagens, questionamentos e considerações convergentes, paralelas e transversais em diversos campos do pensamento humano já estabelecido, nessa intercessão mútua organizam-se enquanto campos revisitando suas próprias bases origens e princípios. Inspiram-se em variadas teorias, rompem lógicas, procedimentos, concepções e reconstróem discursos, práticas e teorias, hibridizando pensamentos e linguagens. Apropriam-se das ancoragens teórico-metodológicas da teoria da arte, literatura, antropologia, psicologia, linguísticas, entre outras. “Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40). O eixo central de seus estudos é a cultura deslocada do conceito de acúmulo, de erudição impregnado de elitismo segregacionista, no singular, para uma construção conceitual de cultura flexionada, “culturas”, incorporando múltiplos sentidos, sendo concebida como constitutiva em todos os aspectos da vida social. Nesse panorama teórico me identifico, percebo sentido e vejo nuances em minhas fabulações e itinerâncias formativas. As culturas juvenis em contextos contemporâneos se apresentam para mim como intensas expressões de vida, criações e cocriações.

A criação se materializa como sentido outro de vida. Isso não é impossível. A cada ano, convivo com novas turmas, com outras pessoas, outros “intercessores” que para Deleuze (2008, p.156) são o essencial, “sem eles não há obra” não há criação. Apesar da disciplina ser a mesma, da faixa etária aproximada e as rotinas fixas, as juventudes são completamente diferentes. Meu *olharsentir* já está tão acostumado com as “novidades” que não me ocupo em perceber as “semelhanças”, quero os deleites do ineditismo, das mútuas intercessões entre nossas criações.

Garanti em minha bagagem de viagem investigativa, de itinerâncias, a lente caleidoscópica para as realidades buscando visualizar a complexidade na inter-relação entre as dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais e nessa

trajetória encontro a multirreferencialidade, proposta epistemológica que considera a complexidade, diversidade e pluralidade na compreensão dos fenômenos “*socioculturaishumanos*” imbricados nas práticas educativas pronunciadas e fabuladas em múltiplas linguagens autorais e autorizadas pelos praticantes.

A abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p.24)

Entrelaçada com as ideias de pluralidade e complexidade, a perspectiva multirreferencial propõe para o fenômeno em questão uma leitura plural sob diferentes ângulos buscando entre várias teorias, porém sem reduzi-las, interpretações e elementos que se constituam em múltiplas possibilidades relativas. A multirreferencialidade requer uma bricolagem, ou seja, o esforço “de ir aqui e lá, eventualmente para obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta” (ARDOINO *apud* BARBOSA 1998, p. 203)

A bricolagem desenhada em linhas iniciais por cotidianos, imagens e narrativas imersas nos Estudos Culturais tomou uma proporção mais densa quando praticante também do/no campo, me dei conta de que não era “dona de mim”, as intercessoras normalistas, suas histórias, imagens e fabulações tornaram essa “viagem investigativa” uma cocriação estética inacabada em suas respostas, mas elucidativa em sua contextualidade. Propus cocriar com as juventudes intercessoras normalistas a bricolagem que a seguir apresento.

Os Caminhos e as Bagagens

Etimologicamente, método significa caminho e, como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, testando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2003, p.113).

A ciência ocidental positivista privilegiou, por muito tempo, dissecar o “objeto” de conhecimento, reduzindo-o em parte pressupondo que ao se conhecer os fragmentos, o todo se revelaria como pura verdade, resultado de uma razão prática em uma ordem universal. Recorrendo às ciências naturais, muitos estudos em campos sociais também vestiram esta roupagem. A partir da crise do paradigma epistemológico²¹, decorrente pelo próprio avanço, “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2010, p. 41), a emergência de um novo paradigma para além das ciências da natureza despontava nos debates acadêmicos. Essa crise, segundo Boaventura de Sousa Santos marcadamente transdisciplinar, aproximou o que antes seria inconcebível: as ciências da natureza e as ciências humanas, exigindo a emergência de um novo paradigma, o que ao longo do século XX, reconstruiu parâmetros de cientificidade, impulsionou revolução científica e tecnológica demarcando a pós-modernidade como paradigma emergente, “jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a "situação comunicativa" (SANTOS, 2010, p. 73).

Em contextos da cibercultura, as redes sociais constroem outras/novas formas de comunicabilidade, fluídas pelas outras/novas maneiras de construir, ver e sentir o mundo em perspectivas que emergiram das/nas complexidades e heterogeneidades humanas. Os parâmetros atuais apontam para compreensões multirreferenciais. Na viagem investigativa dessa pesquisa parto de muitos pontos e chego (talvez não) a tantos outros.

Para pesquisar parto dos caminhos vacilantes que vão se constituindo ao longo do caminhar pelas geografias da vida escolar. Caminhos trilhados, ziguezagues e deslocamentos, ocupações e desocupações de territórios. Invasões, partilhas e partidas com chegadas desconhecidas. Pesquisar é mergulhar em *espaçostempos* de pessoas e lugares. É tentar descobrir visões, desejos e imaginações da vida que as pessoas criam.

Viajar, tomando emprestado o conceito de “pensamento nômade” de Deleuze (1985), aquele que não se territorializa, que não é limitado, ao contrário, nutre a possibilidade de surgir de qualquer lugar que não é mais físico. O caminho são os cotidianos, cenário das juventudes e seus modos de viver. A bagagem: as narrativas, as

²¹ Ver Boaventura Santos em: **Um discurso sobre as ciências**. Cortez, 2010.

imagens e as culturas. Registros da viagem estão no diário, uma bricolagem que busco fazer, um alinhavar de formas (e tantas vezes amorfas) surgindo diante de meus olhos, dúvidas e indefinições. As formas de se conhecer as pessoas e o campo de pesquisa se anunciavam a cada inserção, a cada observação atenta (e muitas vezes nem tanto!) nos/dos cotidianos. Anotava em meu diário as narrativas que ouvia/presenciava. O cotidiano entranhado em mim ora me anunciava, ora me anestesiava... O que deixei escapar? E as imagens? Testemunhas dos praticantes, presentificam suas existências em espaçotempos off/online produzidas pelos dispositivos eletrônicos móveis. Da lente à tela, o Touch cibernético da extensão do corpo, mobilidade e ubiquidade presentes na cidade. O companheiro diário dessa viagem, o celular. Vilão e objeto de desejo em campos escolares, torna-se um aliado na pesquisa, transitando culturas, imagens, experiências e histórias de vida em nossas itinerâncias formativas.

A valorização dos saberes constituídos na experiência e na história de vida, na cultura e na própria criação objetiva e subjetiva do mundo, como nos diz Freire (1997, p. 86) é, eticamente, respeitar esses saberes no local que se inserem, ou seja, “no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural”, alertando que tal postura educativa/transformadora implica necessariamente o respeito ao contexto cultural.

Escolho seguir pelas trilhas investigativas que os Estudos Culturais inauguraram ao romper com a forma unilateral de pensar e praticar a pesquisa, propondo olhar os cotidianos com mais atenção e cuidado e ouvir as narrativas dos praticantes desses contextos. Busco interlocuções com a pesquisa participante um ser/estar no campo de pesquisa que nos anuncia os cotidianos e que Freire já sinalizava na década de 1960, como prática pedagógica retomada como caminho investigativo na construção de uma metodologia de pesquisa, pois para ele a “pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares” (FREIRE, 1984, p. 35), “lados/campos” em que o diálogo se constitui e é constituinte de aproximações e desvios apontados pelas fabulações da/os autora/es/agentes/atriz/es/atores/intercessora/es/praticantes dos cotidianos e suas cocriações narradas e experimentadas. As epistemologias bordadas nas bricolagens multirreferenciais e rizomáticas dos cotidianos e as narrativas que nele circulam, me permitem dialogar com as performances estéticas e reflexivas que a combinação entre a

Photovoice e Fotoelucidação proporcionam com/na produção de imagens e análises autorizadas, tecidas e fabuladas pelas próprias participantes/praticantes da pesquisa.

O Caminho: Os Cotidianos

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência.
(FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 90)

Muitas vezes enunciado como lugar de rotina, monotonia, práticas repetitivas, ausência de ineditismo, de inventividade ou de criação, o cotidiano pelos olhos de Certeau (1998) ganha outras nuances. Torna-se *espaçostempos* de criação (e cocriações) de saberes e de práticas da vida social. Por sua constituição múltipla e heterogênea, estudiosos cotidianistas flexionam a palavra. Cotidiano, torna-se cotidianos: *espaçostempos* de práticas engendradas pelas redes de conhecimentos e sentidos produzidos por seus múltiplos e heterogêneos praticantes.

Nas tramas das redes de *saberesfazeres* tecidas pelos/com os *praticantespensantes* em variados contextos sociais em que vivem, constroem diferenças, desvios e resistências em práticas de insubmissão e invenção de outras/novas/possíveis atitudes de enfrentamento à opressão, restrição e coerção constituindo modos de percepção e interpretação das próprias experiências e de vida. Como campo de análise sociológica rompe com as formas generalizadas e totalizantes de estudos da sociedade. Situa-se nas análises das microrrealidades, investigando as relações sociais em seus espaços e ocorrências.

Figura 4: Cotidianos Normalistas



Produções Bia, Bel, Lyn, Lia. Edição autora

Possibilita compreender as interações e as estratégias das pessoas e suas intencionalidades refletindo as multiplicidades de formas de ser, ver e viver a vida, o mundo e suas complexidades. O olhar analítico mais interiorizado permite perceber as reapropriações dos espaços organizados e distinguir as micro-operações que proliferam nas frestas dos muros das estruturas, as quais Certeau (1998) chama de táticas criativas articuladas sobre os detalhes do cotidiano. A constante dinâmica (não autorizada “oficialmente” pelas instituições, mas pelos praticantes) de reinvenção do cotidiano tece conhecimentos, formas, cheiros, jeitos e trejeitos. A imersão curiosa e atenta ao cotidiano emerge o invisível, manifesta um conhecimento empírico que Maffesoli (2010) diz não poder ser dispensado. Os saberes (fazer-dizer-viver) com diversas e

múltiplas implicações constituem-se em dados que a análise sociológica não deve desprezar. Nos diversos espaços em que participamos são impressas nossas marcas e somos marcados também pelas experiências, outras impressões.

Participamos de redes de cotidianos vividos em um processo de trocas que se influenciam mutuamente gerando mudanças, mutações, transmutações, metamorfoses. Essa contribuição recíproca poderá exercer influências na macrorrealidade em práticas sociais coletivamente tecidas e realizadas.

Saberes incorporados às práticas e experiências de convivência, sociabilidades e sentimentos, costuram uma colcha existencial de retalhos vivos e polissêmicos que, como aponta Maffesoli (2010), não se ajusta a uma lógica redutora. Para conhecer a realidade social a partir do estudo do cotidiano é necessário considerar o conhecimento comum, lançando mão da capacidade intuitiva, da participação imersa nos espaços de investigação e dos acontecimentos narrados e vivenciados por aqueles que as narram, as vivenciam e as fabulam. Abbagnano (2007, p.424) apresenta o conceito de fabulação a partir de Bergson: “faculdade ou o ato criador de ficções ou superstições, em que consiste essencialmente a religião estática, que, mediante ficções mais ou menos consoladoras, procura defender a vida contra o poder desagregador da inteligência”. Bergson acredita na fabulação como uma produção de seres imaginários, lendas substituindo as percepções e as lembranças reais por percepções e lembranças falsas, mitos que protegem do inevitável: a morte. Através de uma percepção ilusória, alivia a sociedade de processos racionais severos que expõem as verdades das entranhas do real com seu poder dissociativo de ilusões.

Deleuze (2005, p.182) trata a fabulação bergsoniana em respeitosa reconstrução. Desloca a argumentação de fingimento que a racionalidade moderna impõem à ficção, colocando-a na condição de criação, sua potência falsificadora é antes de tudo uma potência criadora de mundos que colocam em cheque verdades construídas por mitos do colonizador. “A ruptura não está entre a ficção e a realidade, mas no novo modo de narrativa que as afeta”, diz.

Nos cotidianos escolares outras/novas narrativas fabuladoras das juventudes normalistas do tornar-se professora jovem em diálogo com seus intercessores produzem criações em suas vivências no processo formativo. Os estudos nos/dos/com cotidianos escolares se propõem, a mergulhar nas escolas buscando aquilo que não está

perceptível: o imprevisível, o invisível (OLIVEIRA, 2016), as “fábulas”. Nessa perspectiva, minha imersão no meu campo de pesquisa se faz todos os dias, já que é a escola em que trabalho como professora, sentindo os cheiros, os gostos, os sons do cotidiano escolar, assim como também participando/sentindo das/as frustrações e esperanças que pairam na prática docente diária.



O mergulho que faço no cotidiano permite a percepção das redes de significados que se tecem nas relações dos diferentes *atores* e os múltiplos cotidianos em que cada um vive. Permite também compreender o cotidiano escolar através de práticas criativas construídas no enfrentamento dos desafios diários do trabalho da/os professora/es e da/os aluna/os. “A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado (“ver para crer”; “é preciso certa perspectiva” etc.). É

preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar” (ALVES, 2001, p.15), considerar presente e em constante produção a criação fabuladora dos praticantes.

Nesse contexto, a percepção das manifestações das juventudes que movimentam esse espaço despertou em mim questões sobre o discurso circulante de uma formação docente crítica e preocupada com a sensibilização do olhar docente em contraste ao posicionamento de dominação e de opressão dos representantes das autoridades escolares. Como cascata de processos opressores, o sistema educacional estadual, visando uma série de metas de produtividade a serem alcançadas, oprime gestores que

repassam suas angústias aos coordenadores e esses aos professores e estudantes, reiterando relações de subalternidade que Freire (2013) chama de hospedagem dos valores, interesses e necessidades dos opressores em um movimento de aderência ao opressor.

Os cotidianos, lugares praticados como localiza Certeau, (1998), são tecidos (e “re/tecidos”), no dia a dia, nos apresentando a todo o momento novo e surpreendente, nos exigindo um mergulho sensorial no *espaçotempo*²² cotidiano, porém, reconhecendo os limites que nos são impostos diante das multiplicidades de usos, de imagens e diversidade de significação que o contexto apresenta. De diferentes modos de usos e consumo, os praticantes instauram a pluralidade e a criatividade (CERTEAU, 1998, p.46). São as táticas, movimentos de dentro do campo de visão do inimigo. E “movimentos táticos de resistência”, “operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (IDEM, p. 104), microrresistências, sempre com vivacidade e criatividade juvenis são frequentemente observados/sentidos nos cotidianos escolares, seja nos uniformes ou na demora do retorno à sala de aula.

Ao contrário da “monotonia cotidiana”, pesquisar os cotidianos é considerar que “estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles” (FERRAÇO, 2007, p.87), marcados pela fugacidade de eventos que ocorrem, pesquisá-los é investigar algo em constante movimento.

Contemporaneidade, sociedade midiaticizada e culturas revelam-se mutuamente produzindo cotidianos digitais, relacionando ciberespaço e cidade, é a cibercultura. As tecnologias digitais de informação e comunicação participam ativamente no processo de conhecimento e de interatividade, desenham cotidianos que se articulam on-line/off-line em diversos espaços/tempos. A internet e os dispositivos móveis propõem cotidianos ubíquos; sala de aula, redes sociais e sites de busca em convergência ampliam experiências e conhecimentos; as experiências off-line são retomadas na vida on-line para elevá-las a um grau superior. “Há momentos em que a cultura enfatiza a

²² Nilda Alves (2003, 2004 entre outros) utiliza-se desse termo, *espaçotempo*, para reiterar a importância de romper com paradigmas dicotômicos do pensamento moderno. Ao longo do texto trechos de registros pessoais serão transcritos. Tais escritos, muitos feitos nos intervalos das aulas e recreio, conselhos de classes são tentativas de buscar nuances explicativas das complexidades dos cotidianos escolares em relação estreita com as culturas juvenis.

uniformidade da experiência e outros em que acentua a multiplicidade da experiência (...) mídia social tem adicionado uma nova dimensão à vida” (TURKLE, 1999, p. 119).

A sociedade midiaticizada é o cenário em que questões políticas, socioeconômicas e culturais estão imbricadas pela conectividade e pelos dispositivos móveis, contextos refletidos na escola e na cultura juvenil. Ao pesquisar a escola não podemos deixar de considerar a sociedade sociotecnológica e suas relações contemporâneas imersas nesse contexto. Sem muito bem saber quais direções tomar, a escola enquanto instituição é questionada. Enquanto cotidianos seus praticantes reinventam práticas escolares ao mesmo tempo em que mantêm tradições.

Bagagem #1 : As Narrativas e o Diário de Pesquisa

06 de julho... É 5 e meia. O frei Luiz está chegando para passar o cinema aqui na favela. Já puzeram a tela e os favelados estão presentes. As pessoas de alvenaria que residem perto da favela diz que não sabe como é que as pessoas de cultura dá atenção ao povo da favela.

28 de maio... A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (p. 147)

15 de maio. Os vizinhos das casas de tijolos diz:

- Os políticos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado não nos visitou mais. Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. (p.28) (CAROLINA MARIA DE JESUS, 1960, p. 72 – preservei a grafia)

Carolina Maria de Jesus, negra, mãe, pobre e favelada narra seu cotidiano. Muito mais que relatos diários, suas palavras apresentam reflexões sobre o contexto social e político brasileiro da década de 1960. Em suas memórias/ficção/desabafos denuncia cenas de violência doméstica, pobreza, fome, racismo, discriminação e o descaso dos políticos pela população pobre da favela do Canindé, em São Paulo, e por muitos

brasileiros que fazem de sua vida a incógnita do dia seguinte. A criação autobiográfica e estética da narrativa de suas experiências de vida está empregada do conhecimento cotidiano, de suas memórias, da imaginação e da crítica social. A escrita de Carolina nos convida, quase com um safanão, a conhecer um recorte das mazelas da pobreza tecidas na discriminação refogada pela cultura elitizada, branca e dominante. Mas também há beleza em sua escrita, a beleza da narrativa está no sonho/resistência/audácia de Carolina em ser escritora e sair daquela condição. A beleza na forma em que sente, conhece e percebe (e até fantasia) a dura realidade da sua vida, e da vida do entorno, descritas com reflexões e comentários, ora sarcásticos, ora sofridos e algumas vezes bem-humorados. A narrativa nos enuncia isso. Envolve-nos e nos prende nas imagens que surgem em nossa mente a cada linha lida, imaginada, sentida.

Figura 5: Instante



Produção de fotografia Bia

Por isso, ao invés de iniciar descrevendo meus relatos, decido trazer Carolina e o *Quarto de despejo* para inspirar-me em minhas inserções na pesquisa narrativa e na possibilidade de pensar de modo multirreferencial: leitura plural sob diferentes pontos de vista. A literatura é uma dessas referências que nos inspira a pensar. A epistemologia da multirreferencialidade se propõe em uma abordagem plural e heterogênea, buscando o mais “humano” em várias perspectivas teóricas que se desdobram na complexidade. Em Carolina consigo entender que as narrativas dos/nos/com os cotidianos estão

impregnadas de conhecimento rizomático deleuze-guattariano, quer dizer, não linear, encharcado de multiplicidades e conexões e, como nos sugere Oliveira e Sgarbi (2008), da representação de como a vida social acontece na realidade. Detalhes pequenos que complementam a cena transferida da memória para a narrativa registrada em palavras tomam proporções ficcionais e compõem o emaranhado epistêmico que processa o pensamento. Aprendemos sentindo, ouvindo, imaginando...agora, antes e depois, e nisso, nossa existência se intensifica nas experiências e em pronunciamentos do/com o mundo, como nos convida Paulo Freire.

Pelas narrativas é possível adentrar nas vidas outras e experimentar vivências sem tê-las vivido. É possível compreender como outras formas de ver/sentir/ser tecem conhecimento de mundo e da realidade e como tais elementos são polissêmicos e dinâmicos, permeiam-se em vindas e idas, nos movimentos aleatórios gerados pelas randomizações das experiências.

A pesquisa narrativa é emprestada da literatura e da história para outros campos das Ciências Humanas e Sociais (CONNELLY; CLANDININ, 2011) como uma das metodologias possíveis dentro das abordagens qualitativas e das outras perspectivas epistemológicas que rompem com um cientificismo positivista, voltando-se para os saberes e os motivos que levam as pessoas a fazerem/serem/quererem/pensarem o que fazem/são/querem/pensam. O deslocamento da busca de uma verdade/realidade que já existiria, já estaria pré-estabelecida naturalmente, segundo o positivismo, para a compreensão de como os fenômenos ocorrem e como afetam e são afetados pelas pessoas, modifica as formas e os métodos da pesquisa social.

A aproximação entre pesquisador/a e praticantes/agentes/autora/es/atores/atrizes da pesquisa, não mais como objetos ou corpos a serem dissecados e cientista neutro e distante a dissecá-los, para o/as autore/as de histórias e estas a serem ouvidas pelo/as pesquisadore/as, companheiro/as de compartilhamentos, humaniza a pesquisa, descolonializa o pensar. Voltar os ouvidos/olhos/ diálogos para os grupos sociais subalternizados que há muito são emudecidos pela epistemologia que declara o que é válido ou não, tomando como referências valores cunhados pelo colonialismo. A pesquisa narrativa abre possibilidades para as Epistemologias do Sul denunciarem processos opressores que desqualificam os saberes das classes populares e de populações colonizadas, propondo

um diálogo horizontal, aberto e reflexivo entre os variados conhecimentos que Boaventura Santos (2002) chama de ecologia de saberes.

As narrativas das estudantes fazem parte do percurso de investigação bricolada, considerando-as a estrutura das experiências. Clandinin e Connelly (1995, p.11) nos dizem que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente; vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p.11)

Através das narrativas conheço as experiências juvenis, suas expectativas e fabulações. Com olhar desviado/desviante do modo dominante de “ver”, proponho chamar como elemento questionador/”atrevido” aquela/es, ainda que principais, são considerada/os contracenantes no universo escolar. Ouvir, sentir, perceber e “ver” as percepções/presentificações da/os normalistas sobre este universo que compõem e no qual também são composta/os, significaria se permitir ler/sentir os significados que atribuem ao seu viver nos espaços escolares e ouvir/ver as pronúncias omitidas/oprimidas nos confrontos travados.

Ampliar as iniciativas investigativas voltadas aos diversos universos que compõem as culturas juvenis e os cotidianos escolares, trilhando narrativas, do imaginário, da recriação de memórias e das emoções que envolvem *sereestar* na/da escola. Nesse processo refletir sobre as possibilidades de transformar as escolas em esferas públicas democráticas, dedicadas a formas de conferir poder ao *self* e ao social, “onde estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica” (MCLAREN, 1997, p. 263).

Intencionando investigar o cotidiano e as redes que ali se constroem, percebendo nesse contexto as formas próprias da/os jovens tecerem conhecimentos, percepções, sentidos sobre suas vidas e as vidas das escolas do Curso Normal e dos estágios que convivem - espaço que se formam formadores/docentes – percorri a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, que segundo Ferrazo (2001, p.91), busca a “subversão da lógica cartesiana, na pesquisa educacional, especialmente na complexidade das redes de ações, representações e saberes tecidas/compartilhadas no cotidiano escolar.”

Com Carolina entendo o diário de pesquisa. Carolina Maria de Jesus ficou conhecida por conta da publicação de seus diários. *Quarto de despejo* foi seu primeiro livro publicado pela Livraria Francisco Alves em agosto de 1960 e editado oito vezes no mesmo ano. Em menos de 12 meses, mais de 70 mil exemplares foram vendidos. Uma tiragem bem-sucedida, na época, era de cerca de quatro mil exemplares (MACHADO, 2006). Nele escrevia suas recriações do vivido em seu cotidiano, sua biografia e também a biografia de um mundo social. O individual, o social, o cultural, a objetividade e subjetividade, todos imbricados em suas escritas em seus relatos, memórias, fabulações, autoconhecimento e “autoestranhamento”. Carolina, se (des)conhecia através do (des)conhecimento do mundo (des)igual. “A fome é professora”, diz. Catadora de papéis andava pela cidade perversa em busca do que catar. “Parece que eu vim ao mundo predestinada a catar. Só não cato a felicidade”, escreve ela. Os diários que se tornaram livros apresentam uma narrativa cotidiana de autoconhecimento e de entendimento do mundo em que Carolina vivia.

Os diários são uma forma de registros das experiências cotidianas, acompanhada de opiniões e sentimentos, configura-se, também como um “ato de fala” (SANTOS; WEBER, 2018). Como dispositivo de pesquisa impulsiona o pesquisador a investigar a própria ação “por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações” (op.cit., p. 30). Uso meu diário quando percebo uma situação entre as normalistas que, por algum motivo, que no momento não defino ao certo, às vezes uma admiração por outras indignação, cansaço, ou algo que martela em mim, e aí escrevo vários trechos, enfim, minhas descrições me fazem pensar sobre ao longo da escrita. Iniciei na tentativa de “guardar” uma situação e acompanhá-la posteriormente, logo tornou-se um hábito. Anotações de aulas, comentário, discussões entre as meninas, dificuldades de aprendizagens, na vida pessoal, comentários que me fazem e falhas, as muitas “aulas falhadas”, planejadas e que se tornam um “fiasco” e em outros momentos as aulas viram “shows”. Também avalio e me reinvento, me formo no processo, sempre na/com a presença do/as outro/as. Este exercício impulsionou-me a pesquisar levando-me ao doutorado. As anotações em meu diário tornaram-se um início de atitude de pesquisa e nem sabia disso. Assim como as imagens, tomaram-se como um processo de demarcação de espaço, bem comum na cultura escolar através dos murais espalhados pelas paredes. Em todas as escolas de qualquer nível de ensino, lá

estão eles. Mas depois as imagens circulantes não estavam apenas nas paredes, estavam nos celulares, nas redes sociais, nas performances corporais e estéticas, nas experiências nos/com/dos cotidianos.

O trabalho com imagens (ALVES; OLIVEIRA, 2004), pelo potencial de emoção que envolve, contribui com as pesquisas sobre a escola que buscam compreender suas complexidades e seus cotidianos. As imagens carregam significações construídas na experiência e saberes anteriores, ultrapassando a simples representação e constituindo-se em um sistema simbólico.



A partir da abordagem dos Estudos Culturais, no estudo do/no/com cotidianos, das narrativas, na convivência com os autores/atores/agentes/praticantes que fazem parte da pesquisa, estudando e observando (ALVES; OLIVEIRA, 2001), suas práticas, falas, expressões, sentidos, imagens e inter-relações entre a escola e suas vidas,

buscando a apreensão dos múltiplos significados, nas análises das culturas, dos cotidianos e das subjetividades juvenis pelas imagens por elas produzidas.

Berino (2013, p. 14) inspirou-me na escolha em pesquisar no espaço escolar as juventudes, imagens e cotidianos. Para ele imagens e cotidianos “são fontes (manancial, nascente) para pensamentos e práticas que devem decorrer da recorrente investigação a respeito das possibilidades da educação escolar e das, menos procuradas, capacidades juvenis de alegria, paixão e amizade no chão da escola”. Nesse universo de relações, embates e experiências, a escola de Curso Normal e a/os jovens nela partícipes constituem (re) criações e perspectivas sobre docência, educação e identidades. Propondo às jovens normalistas que produzissem imagens de si, do/as outro/as, dos espaços e situações, busquei situá-las criadoras/cocriadoras e criaturas em uma intencionalidade dialógica de se ver no mundo e como parte dele, reconstituí-lo com suas culturas, entendendo este processo como uma forma de intervenção social e empoderamento criativo.

Bagagem #2: Narrativas imagéticas e fabulações na/com/da Cibercultura

Queria transformar o vento. Dar ao vento uma forma concreta e apta à foto. Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física do vento: uma costela, o olho... Mas a forma do vento me fugia que nem as formas de uma voz.

(BARROS, 2010²³, p.384)

Quando Niépce conseguiu chegar à resolução do problema da fixação de imagens captadas pela câmera escura, em 1826, a fotografia²⁴, como a fixação fotoquímica dos sinais de luz, iniciava sua inserção no mundo moderno. Daguerre, também inventor e seu sócio, buscava reduzir o tempo de exposição à luz e aumentar a durabilidade das imagens. Seguida de outras descobertas realizadas por vários pesquisadores do século XIX, como a obtenção de cópias, o papel mais indicado para a durabilidade das imagens e modificações de processos e materiais a fim de baixar os custos na produção, a criação coletiva do dispositivo modifica a forma de ver o mundo, alterando significativamente a sociedade francesa seguida pelos Estados Unidos e logo depois por outros países europeus. É preciso mais do que uma novidade técnica para haja uma mudança considerável, e isso ocorre ao tempo em que existam novas pessoas, no sentido de perceberem o processo e se perceberem nele, capazes de elaborações, criações, problematizações e de formulações de noções, dispostos a acompanhar e exigir das novas tecnologias as suas participações. Novas tecnologias são possibilitadas por um conjunto de noções culturais que as exigem, produzem e ampliam.

Transformações políticas, sociais e culturais ocorreram no Ocidente no século XIX influenciadas pela cosmovisão Iluminista com fundamento na razão e no progresso, substitutos da fé divina, impuseram mudanças que pudessem acompanhar as exigências da nova sociedade que despontava. Positivismo, Cientificismo, Romantismo, Realismo, Socialismo, Anarquismo... bases discursivas e teóricas que influenciaram a construção de um imaginário de Modernidade e com ele um conjunto de ideias influenciando a literatura, as artes, as tecnologias, a educação, a política, a cultura....Baudelaire (1996, p. 24-5) define a Modernidade como “o transitório, o

²³ Poesia *O Vento* - Poesia Completa.

²⁴Os processos da fotografia já são experiências conhecidas pelo homem desde a Antiguidade, ver Arlindo Machado (1984) e Filipe Salles (2004)

efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável (...). Não temos o direito de desprezar ou de prescindir desse elemento transitório.”

O mundo “textólatra”, segundo Flusser (2002, p. 11) fiel ao texto, ao discurso científico, ao universo que não pode ser imaginado, entra em crise. “Em tal mundo, explicações passam a ser supérfluas: mundo absurdo, mundo da atualidade. Pois é precisamente em tal mundo que vão sendo inventadas as imagens técnicas. E em primeiro lugar, as fotografias, a fim de ultrapassar a crise dos textos”. A técnica produz aparelhos que se tornam “texto científico aplicado”. A imagem técnica é a imagem produzida por aparelhos, portanto, produtos indiretos de textos (op.cit.,p.12). A civilização da imagem se consolida.

A fotografia compõe o conjunto de dispositivos que expressaria o imaginário da modernidade em um misto de estranhamento e fascinação que envolvia a produção de imagens. Instrumento óptico mecânico preciso e infalível como uma ciência a captar a realidade, e ao mesmo tempo inexato a fabricar o falso, o superficial ou ainda, a expectativa de descrever e interpretar o mundo afetivamente. “A fotografia, em outras palavras, encarna a forma híbrida de uma “arte exata” e, ao mesmo tempo, de uma “ciência artística”, o que não tem equivalentes na história do pensamento ocidental” (FABRIS, 1998, p. 173).

No século XIX uma nova sociedade se organizava, estremecendo tradições e estruturas vigentes. A sociedade capitalista iniciava sua impressão no tecido social em um ambiente renovador com promessas de transformação, euforia e poder. As cidades, levadas por um sentimento desenvolvimentista²⁵, modificam seu ritmo orientado, agora, pelos apitos, horários e trabalho nas fábricas, reorganizaram ruas, prédios e iluminação em perspectivas do moderno em oposição ao antigo. A literatura, o teatro e as artes eram vangloriados, espetáculos e exposições faziam parte das “vitrines do progresso” vendendo máquinas, produtos e um estilo de vida moderno e capitalista. O sentimento que a Modernidade trazia, consolidava o entusiasmo pelo novo e pelas novas tecnologias. “Essa pedagogia visual, que rapidamente aguçava os sentidos de todos, estimulava o sonho e o desejo por um mundo melhor seduzido por novas possibilidades tecnológicas” (MATTOS, 2009, p. 99).

²⁵ Sem, contudo, alcançar a todos, pois ainda permaneciam os resquícios da agora reeditada “doutrina da utilidade da pobreza”, herdada das sociedades pré-industriais, como justificativa de que tal condição tornava as massas laborais e base para o enriquecimento das Nações (GOMES, 1979).

O sucesso do daguerreótipo crescia em uma sociedade com considerável número de analfabetos absolutos o que tornava necessária a informação visual. A demanda crescente de fabricar imagens de forma rápida e consideradas fieis aos seus referentes, acompanhada pela propaganda política e publicidade industrial, impulsionou o longo alcance das imagens atravessando a sociedade principalmente através da imprensa.

No contexto em que foi criada e difundida, a fotografia responde ao desejo de glorificação através da autorrepresentação da burguesia industrial em ascensão, uma repetição da prática anterior de nobres e realeza através dos artistas, pintores retratistas. Difusão, apesar de restrita, de forma mais comercial ajudou a elitizar a fotografia utilizada em ambientes sociais privilegiados, tornando o ato de se fotografar um símbolo de posicionamento social. Por outro lado, pintores retratistas sentiram sua profissão ameaçada pelo novo aparato e buscaram apropriar-se da técnica, ampliando a procura e motivando a acessibilidade do equipamento e de seus usos. Ao longo do século XIX e XX a fotografia tomou parte de várias situações sociais, da objetividade e constatação científica no relato antropológico de recantos mais distantes do mundo e suas culturas à narrativa das notícias em jornais na veracidade dos fatos; da identificação de pessoas em situações de controle social ao registro patrimonial, de pessoas, coisas e lugares, nos processos e procedimentos jurídicos, enfim, a fotografia tornou-se parte da vida social das sociedades modernas.

Nas artes e na história a fotografia foi redefinida em seus usos, técnicas e finalidade, principalmente aquela que se refere representação pura e simples da realidade. Dubois (1993, p.15) abre sua obra *O ato fotográfico* definindo foto como um ato, para além da técnica e da clausura do tempo-espaço, para além do papel com imagem, do objeto. Aproxima a fotografia às circunstâncias, mas também ao ato icônico que interfere e é interferido por quem a vê,

algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do jogo que a anima sem *comprová-la* literalmente: algo que e, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem (o gesto da "tomada"), mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação.

E continua mais a frente propondo organizar um percurso histórico das posições em relação à fotografia. Segundo o autor esse percurso segue três tempos que

consideram a fotografia como espelho do real (mimese); como transformação do real pela transposição de uma verdade internalizada, porém omitida (código e desconstrução) e como traço de um real por ser dotada de valor singular determinado apenas por seu referente (conexão física). A partir de Pierce, propõe apresentar que a fotografia estaria localizada, respectivamente na ordem do ícone (semelhança), na ordem do símbolo (convenção geral) e na ordem do índice (contiguidade física do signo com seu referente).

Para Barthes (1984) a fotografia é inclassificável, seu referente adere às múltiplas leituras pelas “lentes científicas”, ou seja, o olhar dos técnicos precisa aproximar-se enquanto os historiadores e sociólogos afastam-se. Essa aderência singular faz com que haja uma enorme dificuldade para acomodar a vista à fotografia. “Seja o que for que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos” (BARTHES, 1984 p.16). Para ele imagem fotográfica é uma mensagem sem código, contudo é uma mensagem contínua, “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2002, p.14) e afinal, “há tantas leituras.” Flusser (2002, p. 29) parece concordar. Diz: “decifrar fotografias implicaria, entre outras coisas, o deciframento das condições culturais dribladas. A tarefa é difícil. (...) superfícies que transcodificam processos em cenas. Como toda imagem, é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo”. Hoje, a presença das imagens é constante, no fascínio mágico das programações, canais, *posts*, *twittes*... “Vivemos, cada vez mais obviamente, em função de tal magia imaginística”.

Em todos os lugares elas flagram contextos e são flagradas pelo olhar que as vêem. Em cartazes, outdoors, televisão e revistas. No celular, *tablet*, computador. Em muros, paredes e fachadas e em tantos outros espaços/vivências. A comunicabilidade contemporânea é essencialmente (ou seria magicamente flusseriana?) imagética. A fotografia ao longo dos séculos passou da base química para a eletrônica, especificamente digital. A condição digital da fotografia, muito mais que uma mudança tecnológica “no como fazer”, revela a transformação em modos de pensar a imagem e o imaginário possibilitados pela computação gráfica e aplicativos de edição de imagens disponíveis para os dispositivos móveis e tecnologias portáteis.

A modernidade urbana inaugurou a imagem como um veículo de difusão de signos, símbolos e informações, presente em inúmeros eventos do cotidiano das

peessoas, como a fotografia, o cinema, as vitrines, as revistas, a televisão... os meios visuais endossados pelo capitalismo, incrementam a construção de uma cultura de hiperveiculação de imagens. A contemporaneidade a elege a musa das possibilidades de transgressões e rupturas de conceitos unificados, ou seja, uma ideia em várias imagens, ao mesmo tempo em que várias imagens originam uma ideia. Não ideia única acabada, mas como o ser humano pensado por Freire (2013, p. 101-2), “como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada”, mas as fotografias também produzem presenças “as trazem para diante de nós pessoas, coisas, lugares, temporalidades e acontecimentos. Apesar da centralidade do olhar no processo de ver, dar a ver e ser visto, as presenças fabricadas com as imagens afetam nossos corpos e nossas sensibilidades, produzem *tilts* em todo o nosso ser” (SOARES; PAIVA; FONSECA, 2017, p. 552).

A apreensão do mundo que o ser humano realiza por meio de imagens, conceitos e narrativas, entre outras experiências, e, mesmo coletivamente, também é uma relação mais íntima e imaginária, ambígua marcada pela fascinação e hesitação diante da possível coisificação do ser humano. A experiência humana contempla também a imaginação incorporada com/na realidade selando um “acordo” entre o interior e o exterior, entre os “avatares”, perfis e foto ¾, entre as imagens percebidas e imaginadas, nas complexidades que construímos, e somos constituídos, e em nossas existências.

Figura 6: Duda apagou



Produção de fotografia de Mary

SONHO

Uma escola que fosse um espaço e um tempo de alegria e de satisfação.

(FREIRE, 1991, p. 20)

Híbridas imagens

Quer as imagens tenham um efeito de alívio ou venham a provocar selvageria, maravilhem ou enfeitem, sejam manuais ou mecânicas, fixas, animadas, em preto e branco, em cores, mudas, falantes - é um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas fazem agir e reagir. (DEBRAY, 1993, p. 15)

Imagens são formas de abstração específicas (...). Elas miniaturizam o mundo e tornam possível uma experiência do "mundo como imagem" (...)

Imagens são criadas na troca com o outro e são feitas para se relacionar com outros. Fragmentos de imagens são incorporados e reunidos novamente de uma maneira distinta, imagens fragmentadas são geradas para se constituir como algo inteiramente novo. Elas estão em movimento, referenciando-se umas às outras. (WULF, 2013, p. 33).

As imagens acompanham a humanidade desde suas impressões nas paredes das cavernas aos altares, vitrais e paredes de templos religiosos; das máscaras mortuárias às lápides e sarcófagos; das pinturas às fotografias. As imagens são criações humanas em processos de descobertas, expressões e memória. Visualidades produzidas e usadas para humanizar e socializar, e também, no controle e imposição de poderes políticos e religiosos. Para reforçar valores morais, culturais e difundir conceitos e estilos de vida. A fotografia possibilitou a reprodução técnica e acessível das imagens ampliando o seu alcance. Santaella (2005) expõe três paradigmas no processo evolutivo da produção da imagem: “pré-fotográfico”, “fotográfico” e “pós-fotográfico”.

O primeiro refere-se a todas as imagens produzidas artesanalmente, dependentes apenas das habilidades manuais de uma pessoa tornar a imaginação visível em plano bidimensional ou em forma tridimensional, afirma-se no universo do perene, da duração, do repouso. O segundo paradigma está relacionado ao conjunto de imagens produzidas por conexão dinâmica e captação física de fragmentos do mundo visível através máquinas de registro visando a reprodução em série de objetos reais preexistente, está no universo do instantâneo, do lapso, da interrupção no fluxo do tempo. O terceiro, o pós-fotográfico, refere-se às imagens sintéticas e infográficas inteiramente calculadas por computação, utilizando processos matemáticos de geração de imagens e matematicamente elaboradas através do computador. Faz parte do universo em devir, do tempo puro, efêmero, manipulável e reversível.

A evolução sociotécnica ampliou ainda mais o alcance das imagens, a democratização de aparelhos audiovisuais aproximou esses recursos de pessoas não profissionais da área de comunicação possibilitando as próprias criações, “caseiras” e artesanais de canções, vídeos e fotografias. Máquinas fotográficas e filmadoras “amadoras” acessíveis a um maior número de pessoas participavam cada vez mais de eventos familiares e domésticos. O computador foi inserido no conjunto de eletroeletrônicos de uma casa e a internet apresentou para o mundo as “celebridades desconhecidas”, através das redes sociais imagens circulam e são visualizadas em vários lugares ao mesmo tempo. A internet também “diminuiu” o mundo e ampliou a comunicação. O tempo e espaço “espremidos, ou melhor, fluidos em um compartilhar, uma postagem, curtida ou comentário. Pólos de emissão descentralizados, todos podem produzir, consumir e difundir conteúdo.

Na miniaturização do mundo, como nos diz Wulf (2013), experimentamos o mundo como imagem, mas também o produzimos e nele nos presentificamos através das “temporárias perpetuações” imagéticas de momentos em que produzimos imagens para serem vistas, comentadas, compartilhadas, curtidas. Produzimo-nos para o mundo. Imagens são criadas na troca e são feitas para se relacionar com outros. Fragmentos de imagens são incorporados e reunidos novamente de uma maneira distinta, imagens fragmentadas são geradas para se constituir como algo inteiramente novo. Elas estão em movimento, referenciando-se umas às outras

Celulares em punho. Grupos se reúnem para fotografar cada movimento da mostra de trabalhos que incansavelmente não deixamos de organizar. (mesmo com a promessa de todo ano ser a última). Evento que conta com a adesão de pouquíssimos professores, a Semana da/o Normalista (que nem sempre chega a uma semana) torna-se um espaçotempo de “descanso” das aulas, tanto para os alunos, quanto para os professores (diga-se de passagem, os que não aderiram à organização, mas que liberam suas turmas para esse evento/ócio). Entre cola e tesoura, amarras e performances, uma parada para registrar. Com a/os amiga/os e professores, imagens captadas para eternizar, mas que podem ser deletadas a qualquer momento, ao sabor das desavenças. A efemeridade pós-moderna. O mais interessante são as poses “clássicas” das selfies sobre as exposições: cabelo de lado e biquinho de beijo. Toda/os querem “ficar bonita/os”, pois sabem que não são “dona/os” daquelas imagens. A possibilidade de ser “propriedade virtual” e de livre acesso, efêmero e público, motiva a preparação da autoimagem. Identidades e subjetividades e estéticas juvenis dialogando com a contemporaneidade. (DIÁRIO DE CAMPO)

Híbridas, as imagens estimulam os sentidos, os modos da imaginação, atraem e nos afetam, mexem, instigam. Coexistem para diversos públicos, para os diferentes olhares a que se dirigem, notadamente, a nossos diversos sentidos, e que corresponderiam a certas sensações acompanhadas de ideias, produzidas por um fenômeno natural, como sombra ou reflexo, ou por gesto humano intencional, como nas artes ou propagandas (AUMONT; MARIE, 2003), isso significa que ela tem uma existência multiforme, bidimensional, tridimensional; como signo, símbolo ou onírica, a imagem envolve processos de constituição e autoconstituição dela e de quem a vê.

Aumont (1993) nos instiga nesse sentido, diz que o espectador constrói a imagem e esta constrói o espectador, “parceiro ativo” da imagem na troca de sentidos. Espectador e imagem se congregam em relações com o mundo que Aumont desenha em três modos. O simbólico na histórica construção de elementos estruturantes das culturas humanas. O epistêmico que agrega informações e elementos factuais e representativos da memória e o estético, na funcionalidade de agradar o espectador, oferecendo-lhe sensações específicas. Aumont propõe uma análise a partir da relação antropológica entre imagem e ser humano em processos mutuamente constituintes. A fotografia pode ser pensada por esse prisma.

O ato fotográfico é um ato de autoria, permeado pelo olhar, pela leitura e pela tomada para si em “click”. Criativo instrumento em mãos juvenis. E como afirma Sontag (2004, p. 41), “fotografar é atribuir importância”, a importância que se dá ao mundo a partir da autonomia que se conquista através do apoderamento, da autoria de si e do mundo, do afronto diante do real. “Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder” (SONTAG, 2004, p.14). Assim concebida, a fotografia nos viabiliza inúmeras possibilidades de registro/estático, mas é a imaginação que nos possibilita fabular as fabulações das imagens. Normalistas imaginam-se e fabulam as formas que querem ser vistas.

Soares, Paiva e Fonseca (2017, p. 551) lembram que “o hábito de fotografar não é novo, mas, em nossa época, a profusão das fotografias produzidas e distribuídas cotidianamente por não profissionais e a compulsão por fotografar tudo e todo o tempo” compõe a sociedade infotecnológica em que vivemos nos oferecendo dispositivos de imagens na difusão frenética de nossas produções imagéticas.

A convergência, segundo os autores (op.cit., p.553), é a palavra que representa os modos contemporâneos de praticar fotografias, referindo-se ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, alcançando também os usos que os praticantes da cultura fazem de seus processos e produtos, o que os tornam produtores e distribuidores de conteúdos, não apenas consumidores. Ou seja, “convergência é a palavra que consegue definir as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais que estamos experimentando” e que influenciam a prática da cultura contemporânea.

Figura 7: #Juntos



DECÊNCIA E
BONITEZA DE MÃOS
DADAS

*Na boniteza e decência
que estar no mundo, com
o mundo e com os outros,
substantivamente, exige
de nós.*

(FREIRE, 2000, p.51)

Produção de fotografia Laê

Em uma pesquisa que envolva juventudes, formação docente e fotografia, contextualizá-la na cibercultura é identificá-la em contextos contemporâneos e todas as complexidades que perpassam a atualidade. Requer posicionar-se em uma perspectiva atenta às produções que nesse contexto se colocam. O celular é o dispositivo presente em todas as situações cotidianas. Conectado torna-se artefato de produções, pesquisas, recursos e comunicação. Em mãos juvenis suas possibilidades são inúmeras.

Contemporaneidade enquanto tempo presente está profundamente relacionada à cibercultura. Edmea Santos (2014, p.179) nos esclarece, diz que a cibercultura é uma cultura contemporânea, em que fenômenos, fatos, eventos e produções materiais, intelectuais, comunicacionais, pedagógicas e intersubjetivas são mediadas e condicionadas pelo digital em rede. E completa: “Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cibercultura”.

E na mochila: *Photovoice* e *Fotoelucidação*

Quando ingressei no doutorado estava focada em buscar os cotidianos e as narrativas das normalistas sobre suas táticas juvenis e percepções de mundo e da escola através das fotografias que produziram. Não tinha muitas definições acertadas quanto ao processo, mas meu desejo era trabalhar com as imagens produzidas pelas normalistas. O interesse pela *Photovoice* como caminho de pesquisa surgiu quando participava do 5º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia – CEPEM²⁶ e o professor José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro²⁷ sugeriu esse caminho de investigação. Curiosa busquei fontes que pudessem me ajudar a construir um caminho. Eis que no meio do caminho tinha o Paulo Freire que inspirou as pesquisadoras Caroline Wang, professora da Escola de Saúde Pública da Universidade de Michigan, e Mary Ann Burris, investigadora associada da Escola de Estudos Orientais e Africanos da Universidade de Londres, a construírem uma técnica de pesquisa que envolve a

²⁶ Evento que reúne os grupos de pesquisa em educação e mídia, dos Programas de Pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, de 16 a 19 de novembro de 2016. <http://www.5cpem1epm.com/>

²⁷ Professor da Universidade Aberta de Portugal e professor visitante na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG)

imagem fotográfica e a narrativa, o pronunciamento de mundo e da vida das pessoas e grupos em situação de exclusão.

Wang e Burris desenvolveram o conceito de *Photovoice* em 1997 articulando três fontes. No primeiro conjunto teórico estavam a literatura sobre educação para consciência crítica (FREIRE, 2013[1970]; 1973²⁸), a teoria feminista e a fotografia documental. O segundo concentrou os esforços dos fotógrafos comunitários e participativos e a terceira fonte teórica que auxiliou no desenho do conceito *Photovoice* foi a experiência das pesquisadoras com um grupo de mulheres na província de Yunnan, área rural e montanhosa a sudoeste da China a mais de dois mil e novecentos quilômetros de distância de Pequim. Com objetivo de fomentar reflexões sobre questões referentes à saúde da mulher e suas vidas cotidianas, Wang e Burns, buscaram através da *Photovoice* recursos epistemológicos que contribuíssem na participação e no empoderamento destas mulheres, na ampliação do conhecimento do grupo em relação à saúde e a realidade em que viviam e no processamento de dados para a denúncia sobre a ausência de políticas públicas para a saúde na região. Nesse panorama metodológico as pesquisadoras buscam localizar seus objetivos como educativos, participativos, conscientizadores e transformadores, identificando Paulo Freire como uma fonte inspiradora.

A educação problematizadora proposta por Paulo Freire surge no diálogo sobre as questões que as pessoas consideram fundamentais para suas vidas identificando temas comuns e refletindo sobre possíveis soluções. Paulo Freire em *Educação como Prática de Liberdade* (1981[1967]) observou que a imagem ajudava as pessoas a pensarem criticamente sobre suas realidades. Com as gravuras de Francisco Brennand²⁹, que Freire refere-se como uma das maiores expressões da pintura brasileira, criou “situações existenciais codificadas” em que os grupos de adultos não alfabetizados iniciassem suas compreensões sobre cultura e sociedade, em uma “perfeita integração entre educação e arte”, diz Freire (1981, p. 109). Em *Pedagogia do Oprimido* (2013 [1968]), desdobra argumentos sobre a importância e a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia opressora e elitista da

²⁸ FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973. Primeira edição em inglês em que reúne dois livros: *Educação como prática de Liberdade e Extensão ou Comunicação?*

²⁹ Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand nasceu em Recife, Pernambuco em 1927. É ceramista, escultor, desenhista, pintor, tapeceiro, ilustrador e gravador.

classe dominante. A pedagogia dialógica contribui para a libertação e transformação dos seres humanos em sujeitos cognoscentes e autores de suas próprias histórias através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. Nesse sentido, reflete sobre a ação cultural como elemento importante na vida humana, apropriada de intencionalidade: “ou está, a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens” (FREIRE, 2013, p. 245). Aponta com preocupação aquilo que ele denomina “invasão cultural” em que espectadores e a realidade são mantidos como estão após a imposição do conjunto de valores e visão de mundo dos invasores. Em contrapartida na síntese cultural não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores.

Assim, “o que pretende a ação cultural dialógica (...) não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (...), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens” (IDEM, p. 246). As propostas investigativas de Wang e Burns partem dessa premissa em que a síntese cultural ocorre na participação do grupo de mulheres chinesas fotografando e refletindo sobre suas realidades, reconstruem outras formas dos olhares sobre seus cotidianos. As análises de Freire e suas propostas de práticas oferecem aos participantes, estudantes, professores, enfim pessoas em encontros dialógicos, reconhecerem as conexões entre os seus problemas individuais, experiências e o contexto social no qual estão imersos. Esta proposta, agregada às teorias feministas e aos estudos sobre a fotografia documental, fundamentaram Wang a construir uma metodologia investigativa participativa.

A *Photovoice* estende o conceito de imersão na própria realidade e agrega outros conhecimentos. No início da criação desta técnica, pesquisadores instrumentalizam os grupos excluídos socialmente com o conhecimento técnico da fotografia, oferecem câmeras fotográficas e propõem que registrem imagneticamente seus cotidianos. Atualmente o aparelho celular munido de câmera fotográfica auxilia significativamente nesse processo. Em encontros posteriores, refletem sobre as imagens produzidas, catalizando diálogos e pronunciamentos reflexivos em torno das necessidades pessoais e coletivas do grupo e da comunidade.

O método apresenta como proposta envolver grupos sociais em situações de exclusão em um processo de pensar sobre suas realidades com o intuito de “identificar,

representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (WANG; BURRIS, 1997, p. 369).



A fotografia torna-se a motivação na produção de narrativas, servindo de “instrumento para criar relações, informar e organizar indivíduos da comunidade, permitindo-lhes dar prioridade às suas preocupações e discutir seus problemas e soluções coletivamente, através dos enquadramentos visuais” (WANG; BURRIS 1997, p. 370).

O processo de produção das imagens envolve sentimentos, memórias, desejos, sonhos e sentidos, visibilizando o invisível, revelando em papel/projeção as experiências de vida. A apropriação desse processo, possibilita aos participantes o empoderamento, a tomada de consciência de que sua realidade pode ser observada,

refletida e modificada. A autoria percorre todas as etapas da *Photovoice*, da escolha do que fotografar, a produção das imagens, passando pela escolha de quais analisar e pela própria análise, encerrando na constatação de sua presença e parte na vida e que a realidade pode ser modificada.

A técnica *Photovoice* localiza-se no campo da pesquisa-ação partindo do princípio do protagonismo autoral dos participantes da investigação cujo objetivo é a análise, reflexão e transformação de situações da realidade que impedem uma mudança positiva na qualidade de vida dos grupos de um determinado contexto social. Sua flexibilidade permite que seja adaptado para diversas temáticas investigativas que envolvam situações de marginalização social, estigmatização, grupos subalternizados e em risco social. Elenca condições de fala e participação de grupos que socialmente sofrem as consequências de processos excludentes ou discriminatórios. Nesse contexto, a *Photovoice* encontra-se apropriada como um possível caminho e instrumento metodológico em pesquisas sociais, se considerarmos como as juventudes são observadas com desconfiança e descrença justificadas pelo discurso da imaturidade e irresponsabilidade.

Nessa perspectiva podemos encontrar algumas iniciativas através dessa técnica em estudos como a tese de doutoramento em Ciências da Comunicação de Daniel Meirinho (2013)³⁰ em que buscou através da fotografia e da visualidade a possibilidade da expressão, reflexão identitária e resgate de autoestima de jovens em situação de exclusão social no Brasil e em Portugal.

Buscando no Banco de Teses da Capes e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) por pesquisas brasileiras com o termo *Photovoice* sem critérios de exclusão ou inclusão, surgiram 23 trabalhos, sendo 13 dissertações de mestrado acadêmico, 2 de mestrado profissional e 7 teses, realizados entre 2008 a 2018, nas áreas das Ciências da Saúde: Enfermagem (05 teses e 08 dissertações), Medicamentos e Assistência Farmacêutica (01 dissertação), Atenção Psicossocial (01 dissertação), Promoção de Saúde (01 dissertação), Saúde Coletiva (01 dissertação) Terapia Ocupacional (02 dissertações), Ciências da Reabilitação (01 dissertação) e Educação Física (01 dissertação). Mais próximas à Educação: Geografia (01 tese),

³⁰ Da Universidade Nova de Lisboa e sob a orientação da Professora Doutora Cristina Ponte e do Professor Doutor Ricardo Campos.

Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (01 dissertação). As discussões envolvem as seguintes temáticas:

- a) Incapacidade para o trabalho/ Trabalho e saúde.
- b) Amamentação e as mães adolescentes/ Jovens com deficiência/ Violência e adolescência.
- c) Atuação da enfermeira obstétrica/ Profissionais do programa Saúde da Família/ Acompanhamento no ambiente domiciliar de criança exposta ao HIV.
- d) Medicamento e estudantes universitários/ Saúde mental de estudantes de medicina/ Conversa sobre a morte na formação do enfermeiro.
- e) Atividade física e políticas públicas para idosos.
- f) Intervenções assistidas por animais e crianças em contextos de vulnerabilidade/ Processos de intervenção em Terapia Ocupacional/ Ações de prevenção da Esquistossomose.
- g) Saúde e adolescência/ Saúde de adolescentes e fatores de vulnerabilidade social/ Saúde, adolescência e IST/HIV/AIDS/ Saúde de adolescentes em contexto rural.
- h) Crianças moradoras da periferia.
- i) Uso da fotografia na pesquisa qualitativa de enfermagem.
- j) Implantação de aldeias-escola.
- k) Fotografia participativa como recurso em metodologias de ensino.

O panorama das pesquisas já realizadas com a técnica *Photovoice* acompanhadas de outros procedimentos investigativos (grupo focal, entrevistas semiestruturadas, questionários, desenhos, entre outros) aponta para certa concentração na área de saúde. A ausência desse procedimento em cotidianos escolares e formação de professores indica uma possível iniciativa inédita de pesquisa com esses elementos.

Esta pesquisa, além da bricolagem mencionada anteriormente, parte dos princípios elencados pela *Photovoice* com o desdobramento da *Fotoelucidação* que intensifica o pronunciamento e os diálogos no processo de reflexão coletiva próxima aos círculos de cultura proposto por Paulo Freire. Ambas as técnicas coadunam com as narrativas e cotidianos, se inserem no contexto dos Estudos Culturais e acionam o campo epistemológico da multirreferencialidade.

Fotoelucidação (ou *photo-elicitation*) utiliza a imagem fotográfica como suporte às entrevistas. Douglas Harper (2002, p.13) aponta que as imagens podem emergir elementos guardados profundamente na memória afetiva e simbólica humana e possibilitar trocas potencializando as imersões investigativas. Para ele, *photo-elicitation*

“evoca informações, sentimentos que são resultados das formas particulares da representação fotográfica”.



Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

(BAKHTIN, 2006, p. 57)

As técnicas de pesquisa *Photovoice* e a *Fotoelucidação* são propostas que me inspiraram nos caminhos da investigação. A produção das imagens e as confabulações sobre suas “evocações” estão no corpo do meu esforço em conhecer as juventudes normalistas, pronunciando enunciados provocados com/pelas experiências juvenis. Vale pontuar diferenciações entre as técnicas aqui indicadas para melhor delinear o que propus na pesquisa.

A técnica *Photovoice* busca entre grupos de vulnerabilidade social, ações interventivas nas soluções de problemáticas na comunidade em que vivem. A *Fotoelucidação* parte de imagens já definidas anteriormente pelos pesquisadores através de universos de significados que pretendem representar/elucidar.

Os elementos selecionados das duas técnicas para essa pesquisa foram: Em *Photovoice*: a produção das fotografias, as escolhas das imagens feitas pelas participantes/autoras e a seleção das que seriam inseridas na pesquisa. Em *Fotoelucidação* as fabulações, as conversas sobre sentimentos, memórias, desejos... as

narrativas, as falas sobre as imagens, as enunciações de suas vidas de jovens normalistas.

Ao pensar sobre essa atividade de fala e de pronunciamento, não posso evitar de pensar também na polifonia e no dialogismo bahktinianos que apontam para a “heterogeneidade discursiva” coexistência de vários narradores, de múltiplas narrativas e formas de narração, deflagrando a pluralidade de vozes e enunciados. Vozes pronunciadas em contextos vividos e imaginados e , também, em herança do que foi ouvido, do que foi percebido e do que foi lembrado. A memória de momentos pronunciados das amizades, trabalhos e estágios nas vozes/memórias/fabulações das normalistas que inscrevem no Curso Normal suas marcas ao mesmo tempo em que são marcadas por ele. No diálogo produzido pelas juventudes nos cotidianos dos processos de formação das normalistas, protagonistas da experiência do viver, pensar, pronunciar e tornar-se, mobilizam-se de prol das suas construções dialógicas do fazer-se professora, experimentando o “sendo”. Convivências em salas de aula tanto como estutantes, como estagiárias/aprendizes/professoras produzem narrativas imagéticas carregadas de enunciados de vida, acionando, como nos diz Bakhtin (2011, 329) a natureza dialógica,

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 329)

A *folucidação* convida à vida, ao diálogo, à troca de recordações, de detalhes esquecidos, omitidos. Evoca fabulações dialogizadas pela partilha do *tempoespaço* do ocorrido. Espaço e tempos escolares experimentados e pronunciados por suas praticantes em contextos de formação – Forma(enuncia)ção.

Na busca de uma proposta caleidoscópica de pesquisa, minhas indagações sobre o fazer/pensar/escrever ciência é inspirada pela polifonia das milhares de vozes que falam, sussurram, cantam e gritam em minha cabeça. Aproximo-me de convicções que elevem participações de grupos subalternizados e historicamente oprimidos, calados, mas que não se emudecem, pronunciam-se e presentificam-se de diversas formas. Nessas inquietações a multirreferencialidade responde ao que me identifico enquanto

encaminhamentos epistemológicos para ver/pensar/sentir a realidade, sobretudo em meus esforços de praticar/viver/experimentar pesquisas no campo educacional.

A abordagem multirreferencial busca a articulação do pensamento plural no reconhecimento da complexidade humana e sua relação, constituinte e constituída, com/pelas/nas práticas sociais profundamente heterogêneas. Articulação que não mutile o pensamento humano em disciplinas científicas que apenas promovem um ou outro aspecto isolado transmutando-o em epistemologia explicativa da realidade humana. Ao contrário, a análise multirreferencial, como nos elucida Ardoino (2012, p. 87), propõe-se explicitamente a uma leitura que possibilite diferentes ângulos e em função de sistemas de referências, mesmo distintos não anulem a si e ao outro, e mesmo que sejam trazidos para o foco de uma mesma vertente, sejam reconhecidos mutuamente heterogêneos. “Muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica”.

Assim, minhas investidas em torno de uma proposta metodológica de pesquisa partem de uma perspectiva plural, multirreferencial, dialógica e dialética, polifônica e participativa. Alinhavo uma bricolagem que traga multitons de cores e furta-cores nessa ousadia em construir uma tese sobre as estéticas normalistas no inacumulado do dever-professoras conspirando/fabulando por/com os inéditos viáveis de nossas vidas experimentadas.



TERCEIRA PARADA:

JUVENTUDES

Com os materiais de sua cultura, o estudante procede por colagens, como aliás se faz uma “bricolagem” individual de vários registros sonoros ou uma combinação de pinturas “nobres” com imagens publicitárias. A criatividade é o ato de reempregar e associar materiais heterogêneos.

O sentido prende-se à significação que esse emprego lhes confere. Esse sentido nada diz por si mesmo; ele elimina todo valor sagrado de que seria dotado um signo particular; implica rejeição de todo objeto tido como “nobre” e permanente.

(CERTEAU, 1995, p.114)

Março de 2008. Estava diante de uma turma de 45 alunas e alunos do 4º ano³¹ do Curso Normal, em uma sala (que mal cabíamos) com dois ventiladores, um acima do quadro e o outro na parede no fundo. Ânimos alterados, pelo calor e pela insatisfação de estarem juntos. Com o objetivo de otimização do trabalho docente, esta turma foi formada com a junção de duas turmas que conviveram separadas por três anos e se rivalizavam desde o primeiro.

Territórios invadidos/ocupados demarcando posicionamentos. Alunas e alunos em suas turmas anteriores ocupavam lugares escolhidos e posições das mesas negociadas e definidas desde o primeiro dia em que pisaram no Curso Normal e pelo tempo de convivência. “Lideranças e representações de papéis exercidos na dinâmica da sala de aula, como a “pessoa que leva lanche para vender”, a “pessoa que organiza festas” ou “a pessoa que quebra-barraco pela turma”, agora dispersas em um “bloco de gente” que se ignoravam e hostilizavam. Poderes diluídos em territórios outros.

³¹ Até 2010 a duração do Curso Normal era de quatro anos. A Portaria SEEDUC/SUGEN N° 91 de 29 de março de 2010 estabelece, em seu artigo 2º que “a duração do Curso Normal, em nível médio, será de 5200 horas, distribuídas em três anos letivos”, ampliando também a carga horária para o período integral de 07h às 18h.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente

(Paulo Freire, 2002, p.37)

As representantes e vices permaneciam em suas funções desde o primeiro dia do primeiro ano, devido ao acordo coletivo entre toda a turma (algumas não concordavam, mas não queriam assumir a função, então deixavam do jeito que estava. Outras pouco se interessavam pelo processo, função ou atividades das representantes, não se envolvendo com as disputas) e agora precisavam se definir como representantes daquela turma a qual não se sentiam pertencentes, apesar de estarem junta/os.

No retorno às aulas, constatam que as duas turmas do 3º ano que disputaram entre si posições de destaque no ano anterior, estariam juntas em uma mesma sala. As jovens demonstravam a indignação de não serem consultadas, nem ao menos informadas do fato. Encontram uma turma imposta pela administração que buscava atender as determinações da SEEDUC-RJ³². Não foi um ano fácil, confesso, mas foi muito rico em novas experiências e aprendizagens.

Coletivamente permaneciam em guerra declarada com a direção e, em suas “facções”, com a outra “banda”. Tratavam-se como a banda de lá e a banda de cá. Um dia, perguntei: “- quem é da banda de lá e quem é a da de cá?” Eu não percebia essa cisão, diante da sala tão cheia que não conseguiam se movimentar, nem tão pouco criar “espaços

³² Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

físicos” de separação. Mas a divisão era clara para elas, como tribos, clãs. Minhas inserções nessa questão das “facções” renderam muitas risadas e pronunciamentos mais interessantes do que as próprias aulas, que por vezes eram suprimidas para dar lugar aos debates sobre os sistemas educacionais, drogas, relacionamentos, sexualidade ou para longas conversas sobre a necessidade de junção das turmas.

Apesar da minha experiência com grupos juvenis nos espaços de formação de educadores populares de movimentos sociais, em espaço de educação formal a situação foi diferente.

Cheguei ainda encharcada no modelo de juventude amalgamada nos ideais de militância dos Movimentos da Juventude Católica³³ que circulava nos trabalhos coletivos de formação de lideranças populares, principalmente os cursos de formação de educadores populares promovidos por grupos vinculados ao Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular³⁴.

Meu estranhamento atravessava as fronteiras do processo de adaptação ao novo espaço de trabalho e se tornava um preconceituoso incômodo diante do meu julgamento para aquilo que eu identificava como o desinteresse pela política, a ausência do engajamento por justiça social, atitudes que eu considerava profundamente autoritárias e pelo comportamento mal-educado que produzia vozes estridentes, gritos constantes e corpos em movimentos bruscos e extravagantes.

Percebi a “imaturidade” de um grupo que não fazia questão de me ouvir ou de esperar a sua vez de falar. Davam-me as costas e falavam todas ao mesmo tempo, em um ritmo alucinado. Entre palavrões e bate-boca movimentavam-se na cadeira, gritando na tentativa de imporem suas falas sobre as outras. Corpo e voz – ATIVOS E INTENSOS. A resistência da imposição de seus corpos na demarcação de um território em que o que estava em jogo era a disputa de saberes. Autoridade e autoritarismo confundidos e colocados em patamares generalista na relação docente e discente.

Pensar certo como nos aconselha Freire é ser radicalmente coerente o que se coloca aos docentes e à escola o dever de não só respeitar os saberes do/as educando/as,

³³ Sobre os Movimentos da Juventude Católica, ver Sofiati (2009)

³⁴ O CESEEP – Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular é um centro latino-americano e ecumênico de formação popular, fundado em 1982, com o objetivo de prestar serviços às lideranças de movimentos sociais e comunidades das diferentes Igrejas cristãs em seus trabalhos pastorais e de promoção humana. Disponível em: <http://novo.ceseep.org.br/> acesso 24 jul 2018. Com forte vinculação à Teologia da Libertação e Ação Católica e bem próximos às práticas freirianas. Sobre Teologia da Libertação, ver Sofiati (2004) e Silva (2006). Sobre Ação Católica, ver Souza (2006).

mas essencialmente, discutir, discutir com o/as aluno/as a razão de ser desses saberes. Não me parecia correto enxergá-las como jovens pelo inverso, ou seja, assumindo uma atitude e um discurso sectários da militante messianicamente autoritária. Ações autoritárias, tais como juntar as duas turmas com suas histórias e acordos, sem consultá-las, por exemplo, são ações típicas nos espaços escolares.

A discência não participa dos arranjos e das gestões dos *espaçotempos* escolares, não compartilham desejos, vontades e opiniões sobre as estruturas institucionais, e se o fazem, não assistem as suas realizações. Há uma consolidada relação de dominação, e por isso violenta, que a escola, enquanto espaço social de reunião das gerações mais novas, sob o crivo dos adultos, imprime em suas dinâmicas organizacionais.

Nas institucionalizações das relações sociais e dos campos dos saberes, a dominação dos que sabem mais, estabelecem e ditam parâmetros de convivência. Paulo Freire (1981, p. 50) denuncia. Aponta que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não”. A otimização das turmas não parecia aos olhos gestores uma violência, principalmente diante da difícil e precária conjuntura sistêmica da falta de recursos e de professores. Possibilitar a atuação docente e a oferta de aulas, nesse aspecto parecia ser a coisa certa a se fazer. Porém, o fato de não serem consultadas, ouvidas e procuradas a fim de que buscassem uma possível solução em conjunto, descredibilizou qualquer atitude da direção e fez nascer um sentimento de indignação e revolta. Sentiam-se desrespeitadas, diminuídas, invisibilizadas. Em contrapartida a “declaração de guerra” demarcavam os lugares: discentes x docentes; rua x escola; deveres x direitos; sala x pátio; aula x intervalo e tantas outras dicotomias que representassem autoritarismo. Um jargão foi instalado: “não sou obrigada a fazer”, para desespero de muitas e muitos professores e dirigentes de turnos.

- *Ah tá. Tá querendo que eu cante o hino? Não sou obrigada!*
Resultado: Sala da Coordenação.

- *Não vou fazer fila, não sou obrigada.* Resultado: Sala da Coordenação.

- *Odeio esse uniforme! Não sou obrigada a usar.* Resultado: Sala da Direção.

- *Eu quero saber por que eu tenho que fazer estágio? Não sou obrigada.*

- Então, não passa de ano.

- *Eu também não sou obrigada a passar de ano. Só passo se eu quiser!* Resultado: Reprovação. (DIÁRIO DE CAMPO)

Com as microrresistências instauradas, cada uma fazia sua interpelação de algo que não considerava justo. Nem sempre de forma coletiva, muito mais aquilo que seria viável para si ou seu grupo mais próximo, de compartilhamentos, de afinidades e acordos. A insistência em impor aquilo que para seu grupo era conveniente, como atraso na entrega de trabalhos ou até a sua não realização, propondo outras formas de avaliação que fossem as mais próximas daquilo “que a gente quer fazer”, criava embates em todos os “setores” da escola: sala de aula com docentes e com outras colegas de turma, por causa da “diferença” nos processos avaliativos; secretaria, pelo atraso nas notas; direção por conta daquilo considerado intransigente, enfim, os setores autoritários colocados em cheque por pressões juvenis. Uma onda hierárquica de pressão sobre todos e todas desembocou na relação em sala de aula. Docentes e discentes travavam frequentes e desgastantes atritos, resultantes de uma exigência de “pulso mais firme” com as alunas. Pais e responsáveis foram acionados a tomar ciência dos ocorridos, assumindo a responsabilidade em “colocar suas filhas nos eixos” e o compromisso de que não seriam chamados novamente. Hoje, vejo que esse clima de insatisfação discente estava presente em muitas escolas pelo Brasil e que posteriormente foram ocupadas³⁵.

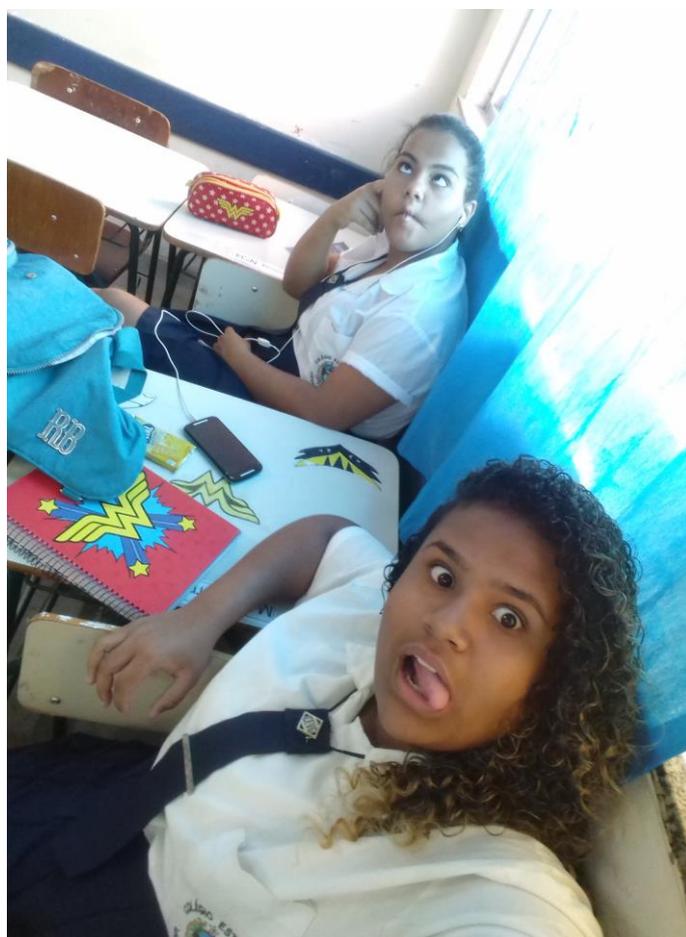
Uma participação mais ativa de estudantes e processos de escuta e diálogo com as juventudes acerca da escola e sua participação na vida das juventudes parece ser uma reivindicação emergencial. As mobilizações estudantis buscam mais espaços de diálogo e participação nas dinâmicas administrativas e nos decursos de decisões que envolvem o cotidiano escolar, as juventudes reconhecem o lugar da escola em suas trajetórias de vida, mas também o quanto suas práticas não fazem sentido. Pereira e Lopes (2016, p. 211), em pesquisa sobre os sentidos que a escola tem para jovens no último ano do Ensino Médio, afirmam que os jovens compõem sentidos positivos e se motivam em relação à escola, não obstante, apontam deficiências nela presentes sem, com isso, desvalorizá-la.

³⁵ “No final do ano de 2015, iniciava-se a primeira de muitas ocupações estudantis secundaristas que, em pouco tempo, tomaram conta de diversas escolas pelo país (...) o movimento de ocupação escolar ocorreu em meio à divulgação de projetos de leis e ações manifestadas pelos governos de cada região(...)Com diferentes demandas e reivindicações, as pautas baseavam-se em melhorias na situação estrutural, condições mínimas para funcionamento, temas pedagógicos atravessados por questões políticas diversas que vem sendo alteradas e impostas” (BARROS, 2018, p. 43)

Os jovens consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à execução de seus projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades que vivenciam nesse contexto, veem a escola como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que nela permaneçam (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 211)

As juventudes estudantes reivindicam participação nos espaços escolares e fora dela. Buscam as ressignificações, os sentidos desse lugar em suas vidas.

Figura 8: Juventudes



Produção de fotografia Bel

Devido as mudanças impostas pelo sistema estadual de educação, colégio que antes oferecia anos ensino fundamental, passa a oferecer apenas ensino no nível médio em três turnos. O Curso Normal torna-se integral e novo concurso é realizado

específico para esta modalidade. Novas professoras e professores são alocados. Mas os contextos de resistência ainda permanecem, pois não há passividade nos cotidianos escolares. É claro, no entanto, que tais resistências enfatizadas aqui, não se dão da mesma forma ou a todo o tempo em que estou na escola.

Figura 9: Forjando Asas



Produção de fotografia Su

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubens Alves, 2002, p.23)

Adesões e resistências compartilham do mesmo *espaçotempo*. Estudantes, em grupo ou individualmente, coadunam elementos que os unem aos processos escolares historicamente estabelecidos, acompanham as propostas de ensino e se solidarizam com professores e estruturas. Mas não necessariamente de forma coesa. Em alguns casos, alunas que apresentam rendimento destacável pelo senso comum escolar, comportamento esperado no “modelo normalista”, trajam-se impecavelmente com o uniforme e são tratadas com destaque pelas autoridades escolares, posicionam enfaticamente a favor das relações homoafetivas, da liberação da maconha e questionam porque são cobradas em relação à pontualidade e assiduidade se professores e professoras e outro/as funcionário/as não dão o exemplo.

A resistência, o questionamento e a criticidade estão latentes em todas as relações assimétricas declaradas. Nas instituições sociais esse elemento consolida as relações interpessoais de manutenção de suas próprias estruturas. Nas tênues manobras cotidianas, nos comportamentos mais idôneos, as resistências estão ali, quietas, porém atentas e atuantes, a qualquer evento que produza pressão acima das “libras” suportável, explode em inúmeras performances e manifestações.

Alternando minha adaptação à nova escola, aos horários exigidos pelo recente concurso e à atuação em um antes desconhecido nível de escolaridade, com as angústias, frustrações e resistências a toda e qualquer forma de autoridade daquele grupo de jovens estudantes, descobri-me em um contexto que me instigou e mergulhei. Dei-me conta do meu olhar preconceituoso e preso a uma nostálgica militância e que não era “imaturidade” aquilo que presenciava, mas energia, vitalidade, criatividade, expansão de ser, outra forma de engajamento que bem nos diz Berino (2007), referindo-se à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: “uma visão autêntica de si (e do mundo)”. Percebendo a estética nos pronunciamentos, imposições e visibilidades propus-me a uma mudança.

Precisei (também) de muita energia para propor um espaço em que o mínimo de diálogo constituinte pudesse existir. Trazia em mim algumas leituras e as práticas de Paulo Freire, não sabia (e ainda não sei) lidar com grupos sem propor o diálogo, a escuta e a reflexão. Mesmo com todo anelo freiriano de uma prática pedagógica emancipatória, confesso que esta não foi a melhor das experiências docentes que vivi, mas foi bem reveladora. Primeiro marcou meu ingresso como docente no Ensino Médio no sistema público de ensino e depois reconstruiu meu olhar para as juventudes. Estava

em um “*espaçotempo*” novo que exigia de mim outras/novas estratégias de ouvir/pensar/ver e falar os nossos mundos. Aprendi a desconfiar, pois desconfiei de mim e das minhas convicções (pré-concebidas e amarradas em um modelo idealizado de juventude). Aprendi (e aprendo) a desconfiar das expectativas construídas a partir de modelos idealizados e homogeneizadores. Aprendi (e aprendo) a desconfiar dos acervos e discursos que determinam os lugares e formas que as pessoas devem ser e estar.

Antes lidava com grupos juvenis militantes de educação popular e esperava desse novo/outro grupo o mesmo, mas encontrei outros modos de ser e viver, outras formas de se pronunciar e posicionar diante das estruturas. E essas desconfianças me impulsionaram a buscar o aprofundamento teórico e reflexivo sobre meus próprios posicionamentos diante das juventudes normalistas. E essa busca, cada vez mais, me aproxima daquilo que me impulsionou, lá no início (lá no tempo das militâncias e atuação nos movimentos sociais), a buscar sempre a construção de uma sociedade mais justa, pelo caminho da educação.

Quando em conversas com algumas pessoas, até professores de educação básica, geralmente ao dizer-lhes que estou pesquisando sobre/com as juventudes o que ouço são comentários do tipo: - “*Pesquisar o quê? Eles não querem nada. E só bagunça e hormônios!*” enfatizando a irresponsabilidade e o hedonismo como marcas da idade ou “*na minha época a juventude tinha um objetivo: mudar o mundo. Hoje é só celular!*” apontando a mesma nostalgia de uma “rebeldia militante” que eu senti quando ingressei como professora no Curso Normal e as redes sociais como “desagregadoras” de valores instituídos na Modernidade. Mas essas observações são generalistas e não apresentam o que está nas entrelinhas. Traçam o “suposto perfil” que uma análise rasa aponta como uma “identidade jovem”.

Essas formas de perceber a juventude através estereótipos, como irresponsabilidade, música alta ou os “malditos fones”, celulares, computadores e estilos culturais representados nos acessórios, nas roupas, atitudes e linguagens, são construídas em bases geralmente consolidadas por um viés moralizador ou romântico que expressa uma visão unilateral sobre a/os jovens, diante do universo juvenil que se apresenta complexo e multifacetado.

A juventude tornou-se elemento de preocupação pública, conforme a sociedade ocidental organiza-se no processo de industrialização e urbanização. Delinquência, promiscuidade, indisciplina, formação de bandos e quadrilhas, entre outras intempéries

sociais, impulsionavam a criação de discursos de regulação e punição para jovens, principalmente pobres, distantes das análises sobre o avanço do capitalismo e suas consequências sociais. Groppo (2010, 2015, 2016b) nos mostra que o “problema da juventude”, desde o final do século XVIII, mobilizou grupos de intelectuais como cientistas sociais, pedagogos e psicólogos, entre outros, para a definição do “período da juventude” a fim de orientar ações do Estado e suas instituições.

A pesquisa com juventudes constantemente esbarra com a problemática que é definir seu “conceito”. Souza e Paiva, em *Faces da Juventude Brasileira: entre o ideal e o real* (2012), discutem a questão sobre juventude não apresentar um conceito, mas sim o fato de considerar-se diversos, múltiplos conceitos, que vão sendo definidos e redefinidos, além de encontrarem aparato existencial na construção histórica e na representação e transmutação social que as populações vão sofrendo ao longo dessa construção. As juventudes modificam-se através dos *espaçotempos* da existência humana.

Pensar nos segmentos *conceito-conceitos*, de que tratam as autoras sobre a juventude é lembrar Veiga-Neto (2003) quando aborda as diferenças entre os segmentos *cultura-culturas*, sob o viés da problemática apresentada pelo monoculturalismo ao considerar a existência de uma só cultura, universal. Da mesma forma a construção de uma visão universal da juventude, como nos lembram Souza e Paiva (2012, p. 354), sofreu a influência das teorias racistas e eugênicas europeias, na segunda metade do século XIX, o que contribuiu para a formalização de uma preocupação de caráter tutelar e repressivo com a juventude mundial, “existia grande preocupação com a disciplina dos jovens pobres, em que emergia a necessidade de colocar ordem naqueles que tinham “comportamentos desviantes”, através de diversas práticas, inclusive coercitivas e violentas”. Sob o discurso de controle da delinquência, pequenas contravenções juvenis eram consideradas gravíssimas em relação às ações mais acentuadas dos adultos, reforçando a ideia da necessidade de repressão para essa etapa de vida percebida e apontada como “problemática”. Comportamentos desviantes, hoje, podemos entender como elementos culturais de grupos identitários em busca de empoderamento e o seu lugar em sociedades ainda enraizadas de um modelo cultural universal.

Quando Veiga-Neto interroga e esclarece a impossibilidade de uma monocultura se perfazer na sociedade, uma vez que a sociedade é composta por indivíduos de diferentes classes, gêneros, raças, etnias, etc., abre a possibilidade para se pensar o

perigo de acreditar no monoculturalismo, pois esse representa uma imposição social que hierarquiza e que subjuga as diversas outras formas de representação identitária social. Nesse sentido, pensar a juventude apenas como um fenômeno demográfico é desconsiderar complexa condição social, que influencia e é influenciada pelas diferentes culturas e possui uma condição dinâmica e mutável ao longo do tempo, de acordo com as transformações da sociedade (SOUZA; PAIVA, 2012).

Juarez Dayrell (2003) também dialoga com os segmentos conceito-conceitos e cultura-culturas ao propor pensar a reconfiguração juventude-juventudes ao debate que considera além da faixa etária, classes, gêneros e subjetividades, as experiências vivenciadas por cada jovem integrante das diversas sociedades e culturas. A relação entre juventude e culturas atrela outra contraposição: a juventude contemporânea frente aos valores e modelos sociais desenhados na modernidade. Para Deise Mancebo (2002) ao problematizar umas das categorias fundadoras da psicologia como ciência na modernidade, o indivíduo, reconhece os efeitos ideológicos da representação do indivíduo como valor antagônico ao de sociedade no que se concerne à cultura ocidental. Portanto, pensar a subjetividade apenas pautada na modernidade é pensá-la moldada pelo capitalismo e remoldada pelo neoliberalismo, que seguindo orientações mercadológicas, busca colonizar a sociedade e o Estado estabelecendo relações de hegemonização da ideologia individualista e competitiva. A proposta pode se expandir para além do individualismo egocêntrico personificado pelo neoliberalismo, ao pensar na construção do fazer-se e do ser intensificados pelas propostas das subjetividades contemporâneas nas produções de si mesmo, em relação aos outros em *tempoespaços* diversos e coletivos, próximas à “estética existencial” ou “artes da existência” que Foucault (2004, p. 198) entendida como:

as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2004, 198)

Reorganizando a existência juvenil e a si própria na (re)criação de estilos, as juventudes contemporâneas convivem com as relações perversas de uma lógica capitalista de concentração do individualismo e da competitividade exacerbada, intensificando vulnerabilidades, mas também possibilidades de construir compromissos éticos militantes na luta contra formas e estados de dominação, de desigualdades e injustiças sociais, de discriminação e violência, principalmente através dos veículos de comunicação digitais on-line: as redes sociais, blogs, vídeos, produções de conteúdos e emissões de opiniões no ciberespaço .



Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a "civilização do consumo"; ao denunciarem as "burocracias" de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época.

(Paulo Freire, 2013, p.39-40)



O aporte analítico que Mancebo (2002) possibilita ao problematizar a ênfase no individualismo que as configurações sociais neoliberais impõem, ajuda a repensar o problema da juventude contemporânea e o “ser contemporâneo” frente às instituições e

discursos prescritos na/pela modernidade, e remodelados atualmente, principalmente diante do diálogo sobre a criminalidade juvenil proposto por Souza e Paiva (op. cit.). As autoras apontam que os jovens se veem “tentados” diante do apelo consumista exagerado, a escassa possibilidade de inserção no mercado de trabalho estável, da precária equidade promovida pela educação e a impossibilidade de ascensão no setor público, que sofre com o panorama capitalista instituído ao longo da história, principalmente após o regime fordista.

A “problemática” e os “comportamentos desviantes” antes condicionados à “juventude delinquente”, toma as análises a partir das conjunturas de desigualdades socioeconômicas que as juventudes principalmente da periferia, filhas de trabalhadora/es da classe popular são submetidas. Entre os jovens contemporâneos há diferenças culturais assim como desigualdades sociais. A polissemia em que o termo juventude está inserido sugere diversas compreensões que intensificam ainda mais sua percepção enquanto grupo social, presente em construtos culturais e inserido em elementos constituidores de um fazer, pensar e ser que as sociedades ocidentais capitalistas adotam como modelo. Por isso, pesquisas imersas em grupos diferenciados de juventudes, podem ajudar a romper com esse modelo, que por vezes condicionam olhares e discursos distanciados das realidades juvenis, sobretudo as das classes populares.

As juventudes se aproximam muito mais pelas ausências do “domínio racional” de seus atos, do que por contextos democráticos de acessos. São formas desiguais e diversas de viver a condição juvenil, muitas vezes determinadas pelas origens sociais, pelos níveis de renda, por questões geográficas e socioeconômicas na cidade ou no campo, das desproporções entre centros e periferias, entre “asfalto” e “comunidade”, entre países, entre continentes, hemisférios. Diferentes segmentos juvenis formam um complexo emaranhado de situações, no qual se entrelaçam indicadores sociais reveladores. Desigualdades que, retroalimentadas por determinados preconceitos e discriminações, produzem distintos graus de vulnerabilidade juvenil. As vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes são determinadas pelos fatores históricos, estruturais e conjunturais em cada tempo e lugar (NOVAES, 2007). O esforço de se comparar gerações é inútil se não compararmos as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações.

Figura 10: Bichos



Produção de fotografia Bel

Grande parte dos jovens do século XXI estão imersos em contextos sociotecnológicos que permeiam relações entrelaçadas entre sociedade, tecnologia e comunicação mediática. Apelos consumistas e bolhas de afinidades delimitadoras de opiniões contrapõem-se com as ações criativas e criadoras, imaginativas e emancipatórias na produção e emissão de conteúdos intermediadas pelas redes sociais e dispositivos móveis conectados. Esse contexto sociotecnológico e suas possibilidades é uma experiência inédita que gerações atuais compartilham, porém de formas distintas. O mesmo mundo em que possibilidades sociotecnológicas de participação e presentificação e o vertiginoso processo de globalização e suas profundas consequências de agravamento das desigualdades sociais, convivem e contraditoriamente tensionam equidade e desigualdades de acessos, emancipação e dominação, visibilidade e invisibilidade.

Cada campo de interesse define o termo juventude segundo a finalidade para a qual se volta. Professores, juristas, assistentes sociais, psicólogos, médicos e até publicitários direcionam as elaborações conceituais segundo suas perspectivas de

campo, reiterando a relevância em se entender que contextos econômico, social, histórico e cultural, interferem na variabilidade da construção do conceito. Por isso é importante contextualizar quais grupos juvenis estamos falando, localizar e datar as circunstâncias e os eventos que situam as perspectivas conceituais que estamos considerando.

Ao considerar as juventudes como um grupo social, ou melhor, categoria social de análise, assumo pensar na existência de inúmeros grupos sociais constituídos de uma pluralidade de juventudes que produzem culturas, saberes, símbolos, características comportamentos e sentidos próprios de suas vidas e do mundo. Groppo (2016a, p. 15) nos ajuda a pensar sobre isso, para ele “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes”. Contudo, não se pode negar que esse grupo social é demarcado por um recorte etário se comparado a outros grupos sociais, como o grupo da infância ou de idosos. Nesse sentido, juventude pode ser localizada de forma homogênea quando indicada em uma faixa etária e heterogênea quando considerada no tecido social em que as nuances das condições juvenis e suas subjetividades transparecem. Melucci (1997, p. 09) comenta que

na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (MELUCCI 1997, p. 09)

No campo das políticas públicas, o recorte etário se estabelece como parâmetro para situar as análises de pesquisas, como no documento da UNESCO (2004), em que o termo juventude refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. Nesta definição o referido documento demarca jovem o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos, referência estabelecida pela Assembleia Geral da ONU em 1985 – Ano Internacional da Juventude. Estes limites podem sofrer alterações diante de realidades em que o acesso

dos jovens ao mercado de trabalho seja tardio, afastando ainda a situação de independência familiar, demarcando em que o limite pode ser ampliado para 29 anos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/90) considera adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade, demarcando uma faixa etária para ações sociais e de políticas públicas pensadas institucionalmente por adultos para esse grupo. No contexto de debates sobre as juventudes, em 2013 é decretado o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/13) que considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade, ampliando o alcance da perspectiva sociológica para esse grupo social, propondo rever uma das concepções mais arraigadas no imaginário social, alertada por Dayrell (2003), que é a condição de transitoriedade, na qual se entende o jovem como alguém que ainda não chegou a ser, e suas ações no presente são apenas uma preparação para a maturidade. Essa visão simplista e marcada pela negatividade, o *ainda não ser*, aquele(a) que *ainda não é*, adulto, despotencializa as experiências juvenis, realocando-as às simulações, tentativas e experimentações necessárias para o “crescimento” humano, porém descreditadas como elementos fundantes nas elaborações de práticas sociais e políticas públicas.

A visão romântica que considera a juventude como uma fase na vida humana marcada pela liberdade, pelo prazer e por comportamentos destoantes, perpassados pela irresponsabilidade, muitas vezes é atribuída aos jovens de famílias economicamente inseridas em processos sociais das classes dominantes que adiam a entrada de suas/seus jovens no mundo do trabalho, mantendo-as/os mais tempo no estudo e em experiências culturais que lhe obterão capital cultural para seguir uma profissão de melhor remuneração. Já na classe trabalhadora, o trabalho vem antes do estudo, pois muitas famílias dependem da autonomia financeira de seus jovens para “desafogar” um pouco uma vida vivida sob limitações e restrições materiais³⁶. Há, também, as tendências de reduzir o jovem aos processos dominados por crises, conflitos internos e problemas familiares bem próximos aos conflitos de gerações, propagados pelas novelas e pelo cinema.

³⁶ Apesar do Curso Normal ser considerado um curso “caro” pelo investimento no uniforme e adereços e ainda exigir certas atividades que demandam custos, sua estrutura integral e o passe estudantil tornam-no ainda uma alternativa para as classes populares que conseguem escolarizar suas/seus jovens profissionalizando-as/os.

Indo em direção contrária a essas concepções unilaterais, Dayrell (op, cit.) defende a percepção da juventude através da visão pautada na diversidade, abolindo a reduzida afirmação de simples passagem para a vida adulta. Desta forma, essa fase assume uma importância enquanto fase real e, por isso, ao invés de “juventude”, devemos falar em “juventudes”. Uma época marcada por transformações concretas e peculiaridades.

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona [...] é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2003, p. 24)

Acompanhando esse entendimento, também considero as juventudes como fenômeno social, considerando os contextos socioeconômicos e culturais que delineiam as existências, vivências e identidades que a/os jovens manifestam em tempos e espaços dinâmicos, fluidos e instáveis. Bauman analisa este momento denominando-o de *modernidade líquida*, para ele vivemos um processo de *liquefação* (BAUMAN, 2001) iniciado na modernidade que se considerava estagnado demais, buscando um rompimento com o passado e a tradição para que *novos e aperfeiçoados sólidos* resistissem.

O autor afirma que o advento da modernidade *clamava por uma profanação do sagrado* derretendo os sólidos conceitos e definições formulados na tradição. Novas subjetividades, culturas e conceitos requerem o rompimento com o antigo. No pensamento pós-moderno, que se contrapõe ao sujeito uno moderno, o sujeito é multifário, cultural e livre de limitações externas. Stuart Hall (2005) aponta que as transformações do conceito de sujeito estão estreitamente vinculadas às próprias mudanças do mundo moderno. O sujeito antes unificado, produto do pensamento Iluminista, torna-se fragmentado assumindo várias identidades, por vezes contraditórias, conforme contexto e situação vividos. Nessa dinâmica, esquemas de interiorização são acionados como sistemas estratégicos de atitudes sociais que o sujeito recorreria quando necessário.

A interiorização de comportamentos se processaria em universos estruturados por redes sociais a que os atores transitariam no decorrer das diversas atividades cotidianas presentes ou necessárias nos campos regulados. Na modernidade a identidade do sujeito constitui-se em parâmetros fixos e, nesse contexto, a juventude enquanto conceito surge no singular. A contemporaneidade propõe a fluidez de conceitos diante da complexidade que a realidade humana expõe. Nesse sentido, juventudes presentificam identidades complexas, fluidas, instáveis e virtuais. Resistentes e autores, a/os jovens se identificam e repelem nas diferenças daquilo a/os conceituam ou definem, são mais do que ideologias, modelos, marcas e prescrições, são, “sobretudo, diferenças que se constituem, muitas vezes, a contrapelo dos endereçamentos que lhes são dirigidos e destinados” (BERINO, 2014).

O conceito de juventude para ser pensado na atualidade não pode deixar de situá-lo no contexto das novas tecnologias digitais de comunicação e as redes sociais que ampliam a possibilidade de comunicação na cibercultura alimentada e expandida principalmente pelas juventudes. Sociabilidades são produzidas partir das conectividades, propagação e produção de conteúdos em níveis globais. Modos de ser e viver na sociedade, pensar e pronunciar a vida e o mundo são compartilhados e produzidos. O pertencimento social desdobra-se em outras/novas formas de participação em grupos, debates, compartilhamentos e “likes” (e “deslikes”).

E seguindo os argumentos propostos pelos Estudos Culturais, se faz necessário assumir uma atitude investigativa que considere manifestações plurais de grupos imersos em conjecturas socioeconômicas injustas e homogeneizadoras. Nesse prisma não é possível encontrar uma única forma de conceber as juventudes. Torna-se imprescindível em pesquisas considerar a dialética da constituição das juventudes, no tempo e no espaço em que atuam, criam e cocriam formas de ser e estar.

Juventudes rebeladas, conformadas e reacionárias, evangélicas, umbandistas, candomblecistas, católicas e espíritas, mulçumanas, budistas, ateias e militantes, juventudes de esquerda e de direita, socialistas, operárias, estudantes e vestibulandos. Juventudes desempregadas, ambulantes, camelôs, feirantes, cambistas, contrabandistas, comunistas. Juventudes traficantes, trombadinhas, playboy e patricinhas. Juventudes do norte, do sul, do nordeste, do sudeste e do centro-oeste.

Juventudes do pop, MPB, do samba, pagode e funk, das baladas, do sertanejo e do gospel, do hip e hop e do rap, reggae, rock e eletrônica. Juventudes LGBTIs, *otakos*,

otamis e cosplayers. Juventudes youtubers, gamers, Netflix, novelas, Facebook, WhatsApp, Instagram e Twitter. Juventudes negras, indígenas, nordestinas, feministas, trabalhadoras e artistas de rua. Juventudes darks, emos, metaleiras, góticas e de bonés, de calças jogger, cordão dourado. Juventudes das torcidas, do skate, do grafite e pichação, do surf, do trem e do buzão. Juventudes “aviãozinho”, encarceradas e sob custódia. Juventudes dos shoppings, academias, das praças e dos botecos. Juventudes secundaristas, universitárias e normalistas.

Essas e muitas outras que aqui não entraram, mas sei que existem e vivem, resilientes resistem, vítimas de um sistema desigual e injustos permanecem, quando sobrevivem. Artistas das existências, artesões da estética existencial, recriando a si e o mundo, compõem universos multicoloridos e polifônicos. São presenças e existências criativas, performáticas, introvertidas e inseguras, teimosas e resilientes... vivendo as inconstâncias que vida impõe [quando o caveirão da vulnerabilidade social permite viver].

Figura 11: Diálogos



Acervo da pesquisadora

CO-LABORAÇÃO

O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.

(FREIRE, 2013, p. 227)

Inserida no cotidiano de uma escola do Curso Normal, minhas experimentações de contato, diálogos, inserções aos universos juvenis que permeiam as relações, possibilitam narrativas ricas em detalhes da complexa constituição da diversidade conceitual e identitária que a contemporaneidade coloca. Nas resistências da unificação do ser falas são pronunciadas em sentidos e significados:

A hora do intervalo (não pode ser referida de “recreio”, pois para a/os jovens esta referência os “identificaria” como crianças) é “a hora deles”, é um tempo-espaço de visibilidades, encontros, disputas e tantas outras formas de sociabilidade. Um grupo de estudantes das turmas que leciono e de outras que não trabalho, me parou para falar sobre a proibição do uso de calças para as normalistas. Argumentos do tipo: “não tem nada a ver”; “todo mundo usa calça, até a professora, que nunca vi de saia ou vestido”. (De repente me dei conta que realmente não uso). B. se aproxima e logo alvoroça as meninas perguntando sobre o assunto. As meninas com sarcasmo dizem que ele teria que usar saia também, já que era gay. B responde com indignação: “- eu não preciso usar saia só porque sou gay. Não tem nada a ver. E tem mais, adooooorrooooo me vestir de homenzinho”. (DIÁRIO DE CAMPO)

Nesta breve conversa de corredor, em momento de informalidade e certa liberdade, a liberdade de estar fora da sala – quatro paredes e um quadro, mas também arena de embates e manifestações (in) tensas – na “hora dele/as” - todos os sentidos falam, dizem a vida. A/Os jovens que ali travavam percepções, reivindicações, análises do seu viver apresentavam suas/seus leituras/sentidos de mundo. Juventudes levadas a sério, por elas mesmas.

As ambivalências sobre as práticas juvenis podem revelar muito mais do que um discurso que degenera e desapodera o sujeito de sua essência, antes mesmo de conhecê-la, apropriar-se e assumi-la. Podem reafirmar as iniciativas criativas e criadoras das juventudes da periferia apontadas por estudos como Berino (2010, 2013, 2014, 2016) e Gustavo Oliveira (2009, 2015, 2016, 2017) nas visualidades polifônicas performáticas e estéticas marginalizadas de jovens das classes populares e em Dayrell (2002) e Carrano (2008) na perspectiva de juventudes que produzem culturas, sociabilidades e narrativas que expõem o mal-estar juvenil diante de uma sociedade repleta de incertezas. E, principalmente autoritarismos:

O Estado, a família e a escola estão entre as instituições mais interessadas, preocupadas com o governo das práticas e das imagens que fazem parte das identidades juvenis. É preciso, então, dizer quem são os jovens. Descobrir suas aparências e revelar quem são

realmente, essencialmente, sinteticamente (BERINO; VICTÓRIO FILHO; SOARES, 2013, p. 19).

A desqualificação da presentificação da cultura juvenil, principalmente nos espaços escolares, ratifica uma prática segregante que modela corpos e comportamentos em parâmetros modernos homogeneizadores. A leitura atravessada pelos valores alicerçados na intolerância escravagista mergulhada no moralismo cristão e banhada pelas artimanhas do mercado de coisas e de gentes (VICTORIO FILHO; BERINO, 2010, p. 228), empunha a justificativa pela produção da invisibilidade juvenil que percorre espaços institucionalizados.



ALTERIDADE

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46)

Produção de fotografia amiga de Guga

As redes que embasam as práticas escolares herdadas de estruturas homogeneizantes potencializam discursos e atitudes discriminatórias e segregantes. Ribeiro (1992, p.34) lembra que as redes sociais definidoras do cotidiano quando operam em instituições podem ser consideradas agências que através de processos *coercivos* ou de *cooptação*, acabam por delimitar um quadro de opções possíveis para a

adaptação a um conjunto de atributos socialmente compartilhados e considerados necessários para os desempenhos socialmente aceitos. Nessa perspectiva, a escola poderia ser considerada uma agência socializadora que em sua estrutura estabelece redes sociais definidoras de rotinas e comportamentos, ocupando uma considerável parcela de tempo de grande parte dos indivíduos de sociedades industriais.

Romper requer um novo trilhar, uma abertura, propor outros/novos caminhos que dialoguem com as culturas juvenis e reconheçam a vitalidade e sua potência autoenunciadora, que lidem de maneira libertadora e acolhedora com diferenças.

Figura 12: Mayã



Produção de fotografia Lyza

QUARTA PARADA: FORMAÇÃO - AS FORMAS E AS AÇÕES

A oportunidade de uma viagem pode sempre tornar-se ocasião rentável de um rearranjo-desarranjado. Aliás, assim deveria ocorrer com toda formação que fosse verdadeira. (JACQUES ARDOINO, 1998, p14)



ALEGRIA

*A atividade docente de que a discente não se separa é
uma experiência alegre por natureza.*

(FREIRE, 2002, p. 142)

Desde Rousseau e Kant o fazer docente é pensado e sinalizado pela pedagogia filosófica do movimento iluminista³⁷. A atitude daquele que se denomina iluminista deve ser o que se guia pelas luzes da razão, indica a figura de um verificador de ideias, de um “educador” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), aquele que contribui para o progresso intelectual, social, moral. Rousseau e Kant em seus escritos voltam-se para a educação e como através da ação educadora o “selvagem” tornar-se-ia “civilizado”.

Rousseau pelo ideal de liberdade busca no desenvolvimento natural do ser humano a experiência de escolher os próprios caminhos, após os exemplos e as condições oferecidas por seu mestre, este que “não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ROUSSEAU, 2004, p.29). Após a “marcha natural” de seu desenvolvimento, quando adulto, a pessoa seria o seu próprio mestre, preparado para viver na sociedade pervertida e tendo o seu coração preservado dos vícios. Kant contradiz. Para ele a disciplina desde cedo submete o homem às leis da humanidade. Diz Kant (1999, p.12), “uma geração educa a outra. Pode-se buscar o começo da humanidade num estado bruto ou num estado perfeito de civilização”. O ideal civilizatório banhado nas luzes da razão guiaria a educação para a “perfeição”, o que antes seria atingida pela fé, pelas condutas dignas do paraíso, agora seria pela razão, pelo pensamento civilizatório e iluminado. Para ambos a educação, de formas diferenciadas, é o caminho e a chegada.

O debate sobre as perspectivas de como educar toma os processos de organização social ao longo da história moderna se consolidando nos processos de institucionalização. Manuais educativos para formação de professores são elaborados a partir de Rousseau e Kant e também de Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Montessori e Freinet, entre outros. Pensamentos educacionais se projetavam alinhados aos princípios revolucionários como em Anton Makarenko, Moisey Pistrak, Louise

³⁷ “Movimento de idéias que tem suas origens no século XVII (ou até talvez nos séculos anteriores, nomeadamente no século XV, segundo interpretação de alguns historiadores), mas que se desenvolve especialmente no século XVIII, denominado por isso o "século das luzes". Esse movimento visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da "luz" contra as "trevas". Daí o nome de Iluminismo, tradução da palavra alemã *Aufklärung*, que significa esclarecimento, esclarecimento, iluminação. O Iluminismo é, então, uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 605).

Michel e Nadezhda Krupskaja³⁸, por exemplo. A forma de se pensar o ato de educar/ensinar - “um método universal de ensinar tudo a todos” iniciado por Comenius e reproduzido no ocidente, reflete-se nas obras de muitos pensadores e educadores, das mais variadas raízes filosóficas, que se lançam na elaboração de um modelo, de uma teoria ou uma forma de organizar o pensamento educacional nas sociedades modernas ocidentais. No processo pensam também o papel docente e nele a sua formação.

A institucionalização da formação de professores, como nos diz Saviani (2009), surge ao longo do século XIX diante da urgência de instrução pública posta pela Revolução Francesa cuja demanda partia do princípio revolucionário a leitura e a escrita, além do cálculo, para todo cidadão como elemento integrador de uma sociedade livre e iluminada.

Em 1795 é instalada em Paris a primeira Escola Normal, ocorrendo em seguida pela Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, após a Independência, as investidas pela organização do ensino público acenam para a necessidade de formação de professores, sem uma concretização de sua permanência. O cenário oscilante e indefinido do Brasil Império tornaram o sistema de oferta de cursos para formação de professores instável e frágil, diante da dispersão de sua proposta, período que Saviani (2009, p. 143) denomina “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, a oferta de instrução pública caminha em trôpegos passos em paralelo um conjunto de iniciativas para a formação docente que não se consolidava e nem se propagava como um sistema de ensino. As inconstâncias políticas de institucionalização da escola normal e seu de financiamento tornaram esse projeto intermitente, com frequentes idas e vindas. Escolas eram abertas, fechadas,

*Mas tudo falta, pois tudo está
mergulhado na imperfeição e no atraso,
desdém e abandono. Como promover a
educação intelectual, sentimental e
moral do povo, se a qualificação e a
carreira do magistério são feitas de
improviso?*
(MONARCHA, 1999, p. 42)

³⁸ Sobre as educadoras revolucionárias ver a tese de Samantha Lodi Corrêa, “Entre a Pena e a Baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários”, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 2016, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Mara Regina Martins Jacomeli.

modificadas de prédio e localidades, agregadas ora aos Liceus³⁹, ora às Escolas Primárias. Porém, a organização da educação pública era emergencial para o um país que tentava galgar níveis em parâmetros europeus de “civilidade”, em versão brasileira. No período seguinte, as Escolas Normais assumem uma identidade formativa e são expandidas através de Leis e Decretos. Esse período que Saviani localiza de 1890 a 1932 é o período em que os anseios republicanos tomam conta dos debates e das políticas.

A partir de 1850, o candidato aprovado em concurso, desde que exerça o magistério de maneira julgada satisfatória por um prazo de dois anos, torna-se vitalício na cargo, um privilégio, até então, dos formados pela Escola Normal. A alternativa do concurso persiste ao lado de outra alternativa: a Escola Normal.
(MONARCHA, 1999, p. 49)

O pensar a educação no Brasil compõe o projeto republicano de nação, iniciado na Primeira República e fortalecido na Revolução de 1930⁴⁰ com a centralização do poder de definição dos rumos educacionais antes prescritos pelas autonomias estaduais. Antes disso, já em 1927, o médico e também político Miguel Couto, em visão romântica,

“entusiasmado pela educação” e com “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1977) apontava em seu discurso na Associação Brasileira de Educação que “no Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”. Instiga perguntando: “Por que, pois, a passividade ante as tremendas consequências da ignorância? Ou o Brasil a encara como uma calamidade nacional e lhe acode com socorro imediato, ou estará irremediavelmente batido na concorrência com as nações cultas”. Suas palavras, publicadas no dia seguinte, dia 03 de julho de 1927, na edição 9.958 do Jornal Correio

³⁹Em 1826 foi apresentado o Projeto de lei sobre a instrução pública no Império do Brasil, que organizava a educação em quatro graus: “Pedagogias, os que se referissem ao primeiro grau, Liceus, os que se destinassem ao segundo; Ginásios, aqueles que cuidassem de transmitir os conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, destinadas ao ensino superior” (FONSECA, 1961, p.127).

⁴⁰ Luciano Martins (1983, p.678) questiona o uso do termo “revolução” sob a insígnia de ruptura, já que as estruturas dominantes apenas trocaram de lugar: “um método extremo de negociação de conflitos entre elites, no qual o apelo às armas tem a função de uma espécie de simples “comprovação de cacifes”. Tanto é assim, de resto, que, uma vez vitorioso o movimento, apressam-se os chefes revolucionários a dar rapidamente por encerrada a mobilização e o que nela poderia haver de ameaçador, ou seja: de participação popular”.

da Manhã do Rio de Janeiro⁴¹ repercutiram, sendo sinalizadas, também no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. E ao longo de sua conferência sugere índices orçamentários destinados à educação, ação incorporada pela Constituição de 1934:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934)

A criação em novembro de 1930 do então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, desenha a nova forma republicana de educação representada em um conjunto de instituições de ensino integradas em diversos ciclos, que visassem atender os objetivos modernizadores nesse âmbito político: alfabetizar a população educando para o patriotismo e civilidade, qualificar trabalhadores para a produção de capital em atividades mais complexas e fortalecer a imagem das elites diretivas na estruturação de um modelo de organização social hierárquico.

Ao longo do século XX, no Brasil, a formação de professores se consolidava ao sabor das políticas e das perspectivas econômicas. Até 1970, as Escolas Normais seguiam o modelo fixado em 1946 pela Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que visava formar professoras para o ensino primário em quatro anos e para o Curso Normal em três, com possibilidade de ser concluído em dois anos com estudos intensivos. Ainda previa a especialização em áreas específicas e a formação do corpo administrativo da escola,

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares. (BRASIL, 1946)

As Escolas Normais passam então por mais dois períodos na história da formação docente no Brasil, sinalizados por Saviani (2009): a *Organização dos Institutos de Educação* (1932- 1939), com as reformas propostas por Anísio Teixeira

⁴¹ JORNAL CORREIO DA MANHÃ (RJ). Edição nº 9958, de 03 de julho de 1927. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/30632 Acesso em 09 de junho de 2019.

no Distrito Federal, em 1932, e Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933 e a *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais* (1939-1971) (SAVIANI, 2009)

Com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971, Lei 5.692 (BRASIL, 1971), o ensino nacional é organizado em dois níveis, 1º e 2º graus estabelecendo a habilitação específica do 2º grau para o magistério da 1ª a 4ª série (atual 2º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental). Nessa organização a Escola Normal desaparece, “diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (TANURI, 2000, p. 80). Em meados da década de 1980 surge o movimento de revitalização da Escola Normal com a criação, vinculado ao MEC, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cujo objetivo previa “redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (IDEM, p. 82).

Ao longo das décadas de 1990 e 2000 as reestruturações do capital concentradas no que Saviani (2007, p. 22) denomina “neoprodutivismo” influenciam os processos e as políticas educacionais. As demandas educacionais são focadas na produtividade: “[...] a teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação.” A formação de professores inicia o período *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia* (1996-2006) (SAVIANI, 2009)

Volta-se a formação, suas estruturas, relações e políticas, para a preparação de pessoas nas perspectivas qualificadoras definidas pela nova demanda do atual mercado empresarial e seus programas de “qualidade total”, metas a serem atendidas e avaliação do produto desconsiderando o processo. O foco é resultado mensurado em competências, flexibilidade e competitividade. A educação recondiciona seus ideários, alinhando-se às atuais demandas do mercado, tensionando resistências de educadores participantes da pedagogia crítica.

Em contexto contemporâneo constituído pela/na cibercultura, as configurações que se denotam hoje no mundo do trabalho estão acompanhadas pelas reconfigurações

sociais entre os seres humanos em relação à produção, uso e atualização das tecnologias de comunicação. Manuel Castells (2006, p. 17) nos mostra que para compreender a sociedade contemporânea é necessário ponderar as influências que a expansão global das tecnologias da comunicação e informação exerce na estruturação de sociedades e na criação de aspectos de inclusão e exclusão. Para ele,

nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 (CASTELLS, 2006, p. 17).

As tecnologias de comunicação e informação propuseram um desenho diferente de sociedade em rede em que trocas e interações são realizadas. A sociedade em rede é

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

(FREIRE, 2002, p. 23)

o panorama mundial atual, mas longe de ser novidade. As redes de comunicação digital hoje são em comparação com as bases da infraestrutura industrial, o equivalente às redes energéticas, por exemplo. Manifesta-se conforme a cultura, a história e a organização das instituições de cada sociedade, “tal como a sociedade industrial englobou realidades tão diferentes como os EUA e a União Soviética, a Inglaterra e o Japão que partilhavam algumas características fundamentais que permitiam a sua definição dentro do industrialismo” (CASTELLS, 2006, p. 18). Mas a dinâmica em que atualmente as redes, através da internet, operacionalizam as trocas e as interações, ultrapassa a condições *espaçotempo* que antes estavam certa forma “solidificadas”. O estreitamento das distâncias, a mobilidade e ubiquidade ampliada pelos dispositivos móveis online na simultaneidade de presenças e encontros, intensificam e entrelaçam mais as redes, em um processo de “estreitamento” global. O “longe” não é

mais um “lugar tão inacessível” assim. As pessoas integram em suas vidas essas tecnologias construindo novos modos de viver, reiterando a sociedade em redes, que tanto inclui, quanto exclui.

O advento da internet redesenhou a sociedade que atualmente compõem-se de grupos de pessoas e instituições conectadas em rede, difundindo e produzindo conteúdos, expandindo pólos de emissão das informações. Os avanços científicos, as tecnologias presentes nos processos sociais e econômicos também modificam o mercado de trabalho, formas de pensar, agir e de constituir parâmetros de valores de consolidação das sociedades. Premissas assinaladas pelo neoliberalismo imprimem perspectivas que ampliam o individualismo, a competitividade e a meritocracia. Tais transformações de mentalidades e de processos produtivos e sociais repercutem na educação por meio de reformas de descentralização e de flexibilização do controle dos sistemas educacionais, imputando uma lógica controladora de resultados através de programas de avaliações externas, atribuindo ao Estado o papel de regulador e avaliador e extinguindo sua atuação na execução e promoção de políticas públicas. Nessa configuração a gestão, sob o princípio da eficiência e eficácia, evoca a lógica do gerencialismo repercutida nos resultados mensurados a partir de indicativos de desempenhos definidos pelo neoliberalismo como “sucesso escolar”.

Formação

Não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (...)

O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização.

(FREIRE, 2001, p.20)

Os anos de 1990 trazem para o Brasil a sua inserção no cenário neoliberal com as premissas do desenvolvimento através do empreendedorismo individualista, das críticas ao intervencionismo do Estado na economia e outros setores públicos e da ampliação do alcance do setor privado. A partir de conceitos de produtividade apoiados em bases do gerencialismo, a gestão da escola e do trabalho docente assume novas características a partir dessa lógica, ecoando na precarização e desqualificação do trabalho docente. As mudanças na formação docente assumem a nova lógica imposta, indo de encontro com a formação de um modelo de trabalhador exigido pelo atual mercado de trabalho, com competências necessárias à flexibilização de processos produtivos e sociais com ênfase ao empreendedorismo individualista e eficaz. Nesse contexto, os docentes são convocados a assumirem a função primordial na construção desse novo tipo de trabalhador, tornando-se, no processo, também um deles. Esse contexto destoa com o cenário de luta dos educadores do final dos anos 70 e início da década de 1980 que representaram a ruptura com o pensamento tecnicista predominante.

Para Freitas (2002, p. 139) esse movimento produziu concepções sobre a formação do educador destacando o caráter sócio-histórico dessa formação. Havia a necessidade de um docente, cujo cerne da profissionalização tivesse um caráter amplo. Nas palavras da autora, “com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Figura 13: Normalistas em forma



Produção da pesquisadora (acervo)

Nos anos de 1990 essa dimensão extinguiu-se e em seu lugar a centralidade em habilidades e competências escolares definidas em políticas educacionais fundamentadas em preceitos e indicativos exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo.

Mudanças em contextos históricos e sociais dão contornos às concepções e substituem ou reforçam ações e nesse sentido a formação é pensada ao longo da década de 1990, e após ela, em parâmetros que se afastam cada vez mais de uma proposta emancipadora de educação e formação, como a que defende Paulo Freire. No início do século XXI, docentes são chamados a tomar parte da reconfiguração do contexto atual, tornam-se “elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (NÓVOA, 2009, p. 10). No cerne dos debates educacionais contemporâneos está a formação docente.

Forma, formação, forma/ação⁴²

O que se define sobre essa palavra? Quais premissas sinalizam a ocorrência desse elemento presente nos debates sobre docência e educação? A palavra formação vem do latim *formatio* que significa *confeção, configuração, forma*⁴³. Em português, pode tomar muitos sentidos, desde “dar forma”, “constituir”, “se formar”, a “conjunto de elementos que constituem um corpo militar”⁴⁴, por exemplo. Na filosofia, segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 407), formação está ligada ao termo cultura, educação e civilização:

FORMAÇÃO (alem. *Bildung*). No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. (ABBAGNANO, 2007, p.407)

⁴² Bicudo (2003)

⁴³ Dicionário Escolar Latino-Português (FARIA, 1962)

⁴⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/forma%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 20 de maio de 2019.

Abbagnano (op.cit., p.225) elucida os dois significados básicos de cultura. O mais antigo, “significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”. No segundo, “indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização”. Estreitamente ligada à cultura e educação, a formação é um processo de constituição de um produto (cultura) que para os gregos seria *Paideia* e para os latinos *humanitas*, para nós *humanidade*. A formação nos torna seres humanos. É inevitável que passe pela educação e nela, também passe pela ação docente.

Figura 14: No balanço



Foi no dia estágio cultural que a gente foi fazer no Centro do Rio, a gente estava esperando para entrar em outro museu, aí vimos esse lugar. Tinha um balanço, uma gangorra, um brinquedo.... a gente ficou brincando. A gente foi fazer estágio, mas também se divertiu.(SU)

Produção de fotografia Duda

Como elemento constituidor de uma profissão, a formação diz da forma e da ação, para Bicudo (2003, p. 28) “designa o processo de devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza”. Entendê-la como processo, é perceber o dinamismo das experiências subjetivas que se cocriam coletivamente. A formação pode ser percebida como uma (re)criação de si mesmo constantemente frente ao cotidiano, às

descobertas, às relações, às formas de se entender como parte de um todo, ao mesmo tempo com suas imaginações e invenções de si, do/com o mundo, das pessoas e das coisas. Bicudo (2003, p. 28) acrescenta, diz que formação não se “efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ela externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos”.

Dessa maneira, entender a formação como processo autoconstituído que se consolida no fazer fazendo-se, extrapola a mera participação em cursos. Instaure-se em âmbitos da complexidade ligadas à forma e ação. A forma expressa na imagem social da docência, e no imaginário, no ideal fabulado, e no ato, na ação, no agir e realizar, na prática e no movimento, no quefazer e na inconclusão do ser humano (FREIRE 1979), na intencionalidade da pessoa e na sua condição existencial, histórica e social em que suas ações se concretizam, com algumas referências do papel a ser desempenhado, com a memória e a tradição de práticas historicamente realizadas e reinventadas no presente a docência se materializa.

As experiências de ser sendo ajudam as jovens normalistas a inventarem e reinventarem muitas de si, muitas professoras em uma só e muitas jovens em performances criativas. Tornam-se sendo, são se tornando. Formas e ação-formaAÇÃO.



O Colégio e o Curso

O trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (...). A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (NÓVOA, 2011, p. 53)



Turma 3001 CN 2019

O FUTURO

Um amanhã que não está dado de antemão. Preciso lutar para tê-lo. Mas preciso ter dele também um desenho enquanto luto para construí-lo como operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la. Este desenho é o sonho porque luto. (FREIRE, 2000, p.27)

Com as demandas para a construção de um ideal de nação republicana moderna que pudesse compartilhar um posicionamento no pódio das nações civilizadas, políticos e intelectuais brasileiros idealizam um modelo de educação que apontava o caminho da modernização de uma nação mergulhada na pobreza e desigualdades sociais marcantes. Com afãs liberais esses idealizadores da elite política, econômica e social enfrentavam a difícil tarefa de organizar uma educação única e de massa que atendesse aos preceitos civilizatórios e econômicos exigidos pelo patamar de civilização, erigidos nos moldes europeus e estadunidenses, mantendo o poder das classes dominantes e os anseios positivistas das elites aristocráticas e oligárquicas que compartilhavam os espaços acadêmicos e governamentais. Mas como bem nos mostra Schueler (2007, p. 23) “o processo de construção da *forma escolar* no Brasil, e especificamente da escola elementar ou primária na cidade do Rio de Janeiro, não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo”. A expansão precária e a obrigatoriedade legal do ensino primário no Império caminharam com pernas trôpegas, os baixíssimos índices de frequência, professores improvisados e a falta de financiamento para a manutenção das escolas, foram algumas das situações enfrentadas nesse processo.

Criaram e fecharam escolas, constituíram modelos e programas de ensino, regularizavam alguns estabelecimentos, o fato é que até a República a escolarização pública brasileira foi um conjunto de ensaios e tentativas. Contudo, mudanças significativas ocorreram como a admissão de meninas como alunas e mulheres⁴⁵ como professoras, apesar da limitação de conteúdos.

O ensino direcionado aos meninos previa: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (BRASIL, 1827, art. 6º).

Às meninas a Lei do Império orientava em seu Art. 12: “As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de

⁴⁵ “As pesquisas sobre a história da educação imperial têm apontado que, a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar as crianças, os negros, os índios ou as mulheres, em um momento em que a escola não possuía ainda lugar de destaque na sociedade” (SCHUELER, 2007, p. 23).

aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (IBID), prevalecendo a dimensão de subalternidade que era dirigida às mulheres, tanto nos conhecimentos das áreas de exatas, como na inclusão de prendas domésticas. Também as punições estão previstas. No artigo 15 a lei determinava: “os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster⁴⁶”.

Outra mudança significativa foi a descentralização política advinda do Ato Adicional à Constituição, em 1834 que previa a criação das Assembleias Legislativas Provinciais por todo território nacional, que além de legislar sobre a divisão civil, judiciária, e eclesiástica local, seriam responsáveis pela criação de empregos, pelo controle de matérias financeiras e de segurança pública da província, como também a função implantar escolas promovendo o estabelecimento da educação pública. Nesse processo a Escola Normal é criada.

Inicia-se em 1835 com a primeira Escola Normal das Américas instalada no Rio de Janeiro e um ano depois na Bahia. Em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Até então o cenário educacional brasileiro contava com professores sem formação, mal remunerados e indicados de forma precária e improvisada, o país não possuía projetos relevantes e consistentes de ampliação da instrução elementar pública, muito menos uma proposta de valorização e formação docente.

A formação de professores para a educação primária no Brasil tenta tomar rumos de projeto educacional para o futuro com a Lei nº 10 (BRASIL, 1835) que além de organizar e estabelecer normas para o curso definia quem poderia se candidatar à função docente:

Art. 6º - Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (BRASIL, Lei nº 10, 4/04/1835)

O quesito “atestado de boa conduta” que deveria ser emitido pelo juiz do local de vivência do candidato e a exigência de princípios suficientes de leitura e escrita,

⁴⁶ “Em suas obras, especialmente em *Sistema Britânico de Educação*, de 1823, Lancaster dá exemplos detalhados das punições a serem aplicadas aos alunos, que, grosso modo, podem ser agrupadas em duas formas de castigos: aqueles que constroem fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição; ou que constroem moralmente” (SAVIANI, 2017, p.35).

sugere dois requisitos: a que apenas a formação elementar seria necessária e uma possível preocupação em formar um professor que conduzisse os estudantes segundo os fundamentos moralistas de boa conduta. A intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnarem a sociedade com uma espécie de moral universal (MARTINS, 2009).

A Lei que instituiu a Escola Normal também estabelecia o método e o programa:

Art. 2º - A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano⁴⁷, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocratica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835)

Para Villela (1990) a Escola Normal tinha como função formar o “sacerdote laico”, o “disseminador das luzes” que ordenaria moralmente as camadas populares. A institucionalização das escolas normais construiu um conjunto de hábitos e comportamentos característicos de uma cultura pedagógica fundada em princípios morais regentes das elites aristocráticas e clericais que consolidavam o magistério campo de moralização. Nesse templo o professor, homem branco e intelectual austero, formado dentro dos princípios morais, “deveria cumprir a missão moral e educacional de levar o esclarecimento para a população ignorante, aquele que iluminaria as mentes e possibilitaria a transmissão do saber a todos” (MARTINS, 2009, p.180).

As percepções sobre a educação da criança pequena e suas necessidades voltadas aos cuidados maternos, as transformações sociais ocorridas ao longo dos processos embrionários de industrialização e urbanização no Brasil do final do século XIX e a ampliação paulatina da oferta de escolarização, criam a oportunidade para as mulheres ingressarem ou darem continuidade aos seus estudos⁴⁸, favorecendo a criação de uma

⁴⁷ Também conhecido como método mútuo foi desenvolvido na Inglaterra no início do século XIX, por Andrew Bell e Joseph Lancaster. “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição como princípio ativo do funcionamento da escola” (SAVIANI, 2011, p. 128).

⁴⁸ Catani (1997, p 78) nos fala que “a entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das

carreira profissional, alterando seus destinos de mulheres-esposas. Saem do mundo doméstico e ingressam nas escolas normais, configurando a profissão docente antes exclusivamente masculina.

O Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz implanta a reforma de ensino, através do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que além de instituir critérios e regulamentos para os estabelecimentos de ensino primário e secundário públicos e privados, define exigências mais rigorosas ao exercício do magistério. Nelas previa-se a apresentação por parte do professor, de provas de moralidade e capacidade intelectual para a profissão e para as mulheres exigiam-se provas mais pessoais:

Art. 16º. As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade (BRASIL, 1854)

Deveriam, também, além dos atestados e certidão, manter nas escolas o silêncio, a exatidão e a regularidade necessários e “apresentarem-se ali decentemente vestidos”. A crença na educação como campo gerador do progresso da nação vinculada pelos ideais republicanos, reformula modelo formativo com peso nos valores morais em detrimento aos intelectuais.

A professora passa a ser a modeladora de espíritos através de funções maternas e moralizadoras construindo-se a relação, como nos diz Louro (1989, p.35), de “magistério-domesticidade”, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. A autora ainda lembra que, para o pensamento circulante de algumas moças de classe média da época, o magistério é a profissão socialmente aceita e ideal enquanto aguardam o casamento. Mas também, as escolas normais se tornariam o caminho para aquelas que precisam trabalhar, e para as que desejam estudar um pouco mais⁴⁹.

meninas nas salas de aula” Em relação ao ingresso das mulheres negras no magistério ver: Romão (2005), Schueler (2007), Müller (2014) e Fonseca e Barros (2016).

⁴⁹ “Houve, ainda, uma notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880, o que apontou para o processo crescente de escolarização de meninas e, simultaneamente, de ingresso das mulheres no magistério público primário” (SCHUELER, 2007, p. 24).

O *ethos* criado estabeleceu um olhar sobre a formação das/os jovens normalistas que perdurou por muito tempo nas escolas normais, instituindo um parâmetro de comportamento que deveria ser desempenhado. A crescente presença da mulher no magistério no início das décadas de 1920 e 1930 vislumbra a feminização do Curso Normal:

Desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65%(...) Com a ampliação dos ginásios, na década de 1950, assistimos ao crescimento do ensino Normal, cujo número de professoras formadas passou a exceder a capacidade de absorção da rede estadual. (VIANNA, 2013, p.165)

Até metade do século XX no Brasil, o Curso Normal continuou formando professoras para atuarem no ensino elementar das escolas primárias, como também formava orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem nessas escolas. No período da ditadura militar a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, reformulou o ensino estruturando-o em ensinos de 1º e 2º graus, ensino primário obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, com estrutura curricular comum em todo território nacional, com disciplinas definidas como núcleo comum, e parte diversificada à critério de cada escola. O ensino de 2º grau, com três ou quatro anos de duração, assumiu o caráter de habilitação profissional e o Curso Normal foi extinto. Em seu lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério de 1º grau (HEM), que habilitava em três anos para o magistério da 1ª a 4ª séries do 1º grau⁵⁰ e mais um ano para o magistério na pré-escola ou até a 6ª série do 1º grau⁵¹. “Implantada progressivamente, a legislação para as habilitações só foi instituída em 1972, as orientações para a implantação curricular na HEM apenas 1976 e a publicação de seus guias curriculares apenas em 1979” (BALÃO, 2011, p. 123). As habilitações profissionais oferecidas em maior número pelo sistema público de ensino restringiram-se aos cursos que não requereriam instalações de equipamentos ou ambientes mais elaborados, focando a formação em secretariado, contabilidade e magistério.

⁵⁰ Atuais do 2º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental

⁵¹ Hoje 6º e 7º Anos Finais do Ensino Fundamental.

O processo de redemocratização na década de 1980 culminando na Constituição de 1988 questiona o modelo excludente e segregatório dos processos sociais, inclusive a educação, usado até então, reconfigurando a educação como direitos de todos, intensificando a formulação de leis para sua regulamentação. O avanço neoliberal influenciou parâmetros analíticos legais impressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996) impactando a formação docente e, especificamente, Curso Normal ou Formação de Professores em nível médio, que tem sua extinção em maior parte do país. A partir de então a formação exigida é a graduação em pedagogia para atuar na educação básica inicial. Vale lembrar que a intenção de elevar a formação docente em nível superior data de 1962⁵² A formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior é, então, prescrita pela atual LDB, lei nº 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Apesar da exigência de nível superior para o exercício do magistério, a lei admite como formação mínima, a oferecida em nível médio, modalidade normal, abrindo brechas para a formação também em nível médio, na modalidade normal.

* * *

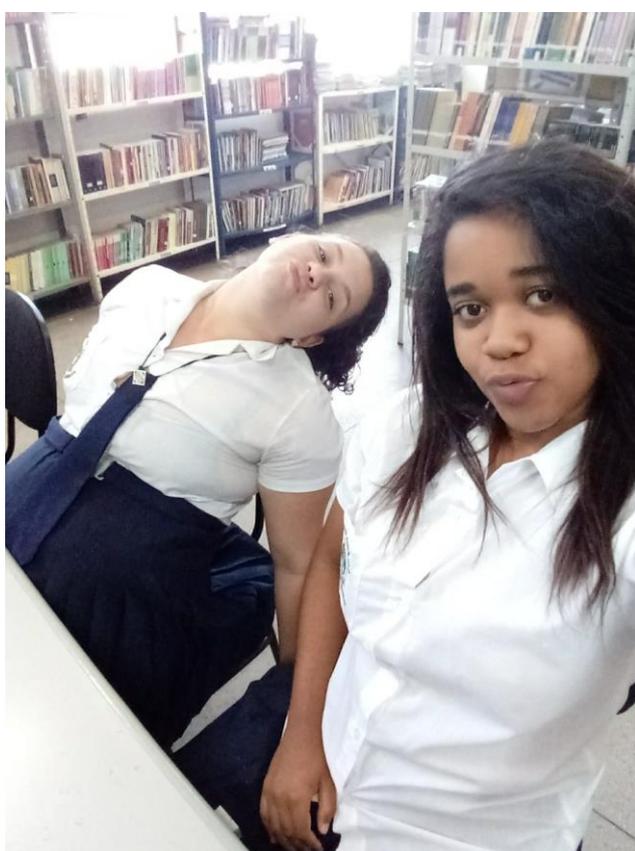
Há mais de uma década, o Curso de Formação de Professores ainda presente no estado do Rio de Janeiro retoma fôlego, modifica a nomenclatura, sendo hoje conhecido como Curso de Formação de Professores, Modalidade Normal em Nível Médio, (ou

⁵² Quando, em resposta à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961), o Parecer nº 251/62 (BRASIL, CFE, 1962) relatado por Valnir Chagas reformulava o curso de pedagogia em bacharelado que aproximava a formação docente a do “técnico em educação” e licenciatura (BRASIL, Parecer CFE 252/1962), estabelecendo um currículo mínimo e causando insatisfação entre as comunidades acadêmicas e movimentos de educadores. O bacharelado previa a formação do profissional ajustável a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional. A licenciatura garantiria a docência em sala de aula, nascendo assim a tendência generalista e uma outra tecnicista “A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento”(BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

simplesmente CN) renova o professorado realizando concursos específicos para Disciplinas Pedagógicas em 2007, 2009 e 2012.

Em todo país ainda resistem os Cursos Normais em 17 estados. Segundo Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2019), Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e Tocantins possuem escolas de Curso Normal em Nível Médio, perfazendo um total de 78.773 matrículas em 1.073 estabelecimentos, abarcando 11.994 professoras e professores.

Figura 15: Cansaço



A Nanda está representando como a gente se sente. Muito trabalho, muitos relatórios, nesse dia a gente tinha feito uma prova... No curso Normal é muito cansaço!! (DEBY)

Produção de fotografia Deby

No estado do Rio de Janeiro, dos 92 municípios existentes 74 possuem pelo menos uma escola de Curso Normal pertencente ao sistema estadual de ensino⁵³. São 96 escolas estaduais que mantêm 19.998 alunas e alunos e 2.771 docentes⁵⁴. A escola em estudo localiza-se em Nova Iguaçu, município que compõem a região da Baixada

⁵³ No Censo Escolar (2018) há menção também de estabelecimentos municipais e da rede privada. (BRASIL, INEP, 2019)

⁵⁴ Números apresentado pelo Censo Escolar 2018. (BRASIL, INEP, 2019)

Fluminense. Nova Iguaçu⁵⁵ está localizada aproximadamente 40 km de distância da capital do Rio de Janeiro. Fundado em 1833, constitui-se em um pólo comercial e terciário da região onde o setor de serviços é fonte de renda e ocupação. Apesar de seu despontar economicamente crescente, ainda sofre resquícios do ciclo econômico implantado no país na década de 1930, o qual acentua o baixo nível socioeconômico da grande parcela da população não somente deste município, mas de toda a Baixada Fluminense. O Centro de Estatísticas, Estudo e Pesquisa – CEEP⁵⁶ e o Fórum da Baixada, consideram treze municípios compondo a Baixada Fluminense: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica⁵⁷.

Figura 16: A escola



Produção de fotografia Laê

Nessa região são vinte e uma escolas que oferecem Curso Normal em turno integral, sendo que em alguns municípios a oferta é em mais de uma escola. Em Duque de Caxias existem cinco, em Nova Iguaçu são quatro e em Magé duas. Nos restantes dos municípios há uma em cada.

⁵⁵ Nova Iguaçu possui uma área total de 524 quilômetros quadrados, correspondentes a aproximadamente 11,00% da área da Região Metropolitana. Está integrada ao sistema viário e ferroviário da capital do Estado, dada sua vizinhança à cidade do Rio de Janeiro. (NIMA – PUC-RJ, 2010, p. 16) *Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente* - PUC-RIO

⁵⁶ http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html

⁵⁷ http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/Div_reg/GRANDE_RIO_e_Baixada_Fluminense.doc e <http://forumculturalbfluminense.org.br>

Das 19.998 matrículas no Curso de Formação de Professores, Modalidade Normal em Nível Médio da rede estadual de ensino, dessas, 6.613 foram realizadas em escolas estaduais localizadas na Baixada Fluminense.

Imagem 1: Número de escolas que oferecem Curso Normal na Baixada Fluminense:



Fonte: Editado pela autora⁵⁸

Em relação ao ano anterior, houve uma redução de formação de turmas, de 208 em 2017 (BRASIL, INEP, 2017) para 199 em 2018. Porém as matrículas nesse mesmo período subiram de 6.599 para 6.613. No Colégio em que a pesquisa foi realizada, o ano de 2017 iniciou com duas turmas da 1ª série do Curso Normal com 40 aluna/os⁵⁹, porém em média chegam à 3ª série em torno de 30 aluna/os. Há evasões, transferências e repetências, mas em relação ao Ensino Médio Formação Humana⁶⁰, a proporção é de 45 aluna/os na 1ª e 28 na 3ª série. Em geral, as/os estudantes evadem pois empregam-se e não conseguem administrar a dupla jornada trabalho-estudo. Algumas meninas também param seus estudos porque engravidam e, especificamente no Curso Normal, além desses motivos ainda há os que envolvem as características do curso: não realizam os estágios supervisionados. Se perderem o cartão Riocard escolar, que garante o

⁵⁸ Com base no Censo Escolar 2018 (BRASIL, INEP, 2019)

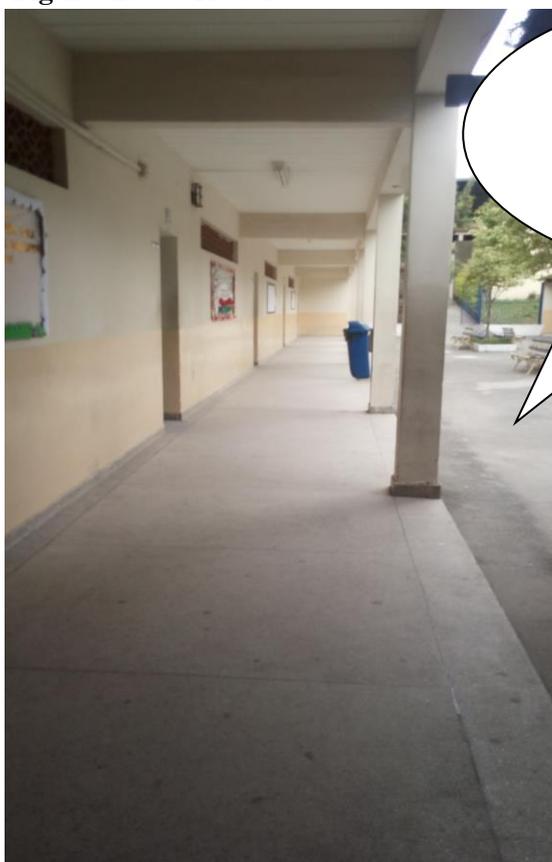
⁵⁹ Segundo dados da secretaria da escola.

⁶⁰ Antiga Formação Geral

transporte, tanto para o colégio quanto para os locais de estágio, não conseguem manter a frequência, pela dificuldade em arcar com o custo das passagens. Há também o excesso de atividades manuais que dependem de materiais que muitas não realizam por questões financeiras. O Curso Normal é um curso em que a maioria das alunas é oriunda de classe trabalhadora mantendo-se nos estudos com muitas dificuldades.

O Colégio Estadual *lócus* da pesquisa, foi inaugurado em março de 1965, com turmas do antigo curso primário e em de 1984, iniciou o Curso Normal no primeiro mandato do governo de Leonel Brizola. Atualmente comporta 18 turmas de ensino médio em três turnos, sendo 06 turmas do Curso Normal em turno integral com cerca de 200 estudantes. Uma pequena parcela reside perto do Colégio, sendo a grande parte das normalistas moradoras de bairros distantes.

Figura 17: Corredor



Eu passo nesse corredor todo dia, ando pra lá e pra cá. Acho que vou sentir falta quando eu sair
(GUGA)

Produção de fotografia Guga

As juventudes que frequentam o Curso Normal da escola/campo de pesquisa se inserem na faixa etária de 15 a 24 anos, nas três séries do curso, sendo possível perceber nas séries iniciais uma concentração entre 16 e 18 anos, devido às ocorrências de repetências nas trajetórias escolares ou retorno aos estudos após cursos interrompidos.

Uma das metas propostas pela SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro é estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional, para isso uma série de estratégias gerenciais são colocadas no plano de ação de gestores das escolas e suas equipes, o que envolve desde a melhoria na infraestrutura física da escola, ao aumento dos níveis do rendimento escolar, principalmente em matemática e língua portuguesa.

Figura 18: Troféus



*Ah, isso aqui são
nossos prêmios e
nossas vitórias.
O colégio dá
orgulho!
(FÊ)*

Produção de fotografia Fê

Na dinâmica da escola, as estratégias se adéquam à sua realidade, promovendo caminhos e resultados nem sempre próximos aos esperados. Nesse universo de produtividade, eficiência e eficácia, o Curso Normal passeia entre as avaliações externas para o ensino médio exigidas pelo sistema, as expectativas de futuro depositadas no ENEM e as mais diversas propostas de projetos para formação docente, desde os estágios supervisionados, seminários sobre teóricos ou temas específicos, a confecção

de murais e materiais pedagógicos, passando por Rodas de Conversas⁶¹, peças teatrais e visitas culturais. Essas propostas de formação geralmente são trazidas para as turmas, pouco sendo planejadas junto com elas.

Nesse contexto de formação, há a supervalorização de uma prática que supõe ser necessária a infantilização da ação docente a partir de um ideal de criança angelical, inocente e despreparada, voltando esforços da/os normalistas para as habilidades manuais em reproduções de um acervo pictórico profundamente infantilizado e despersonalizado. Os murais são construídos a partir de concepções românticas de infância, exigindo dessa/es estudantes não somente habilidades em técnicas artísticas utilizadas apenas para reproduzir ícones circulantes de um mundo infantil idealizado, mas também um aperfeiçoamento de uma linguagem desprovida de autorreflexão e crítica desse processo.

A arte como expressão subjetiva, objetiva e intersubjetiva de vida, formas e cores é reduzida à reprodução de técnicas e conhecimento de elementos específicos para esse propósito. A forma de se conceber aquilo que um/a professor/a formado/a no Curso Normal “precisa” saber desconsidera uma série de elementos, como concepções [emancipatórias] de sociedade, infância, criança, escola, aprendizagem, enfim, elementos que não cabem aqui e agora, mas que sinalizam aquilo que estruturas desse curso pensam/esperam desse/as profissionais. Encarrilhada a esses aspectos está a expectativa em reproduzir nesse espaço escolar, estudantes igualmente idealizados, que apresentem o comportamento estereotipado das normalistas da década de 1950 em imagens consagradas pelas mídias e pelo imaginário social. Mas como nos diz Foucault (1995) no centro das relações de poder há uma *insubmissão*.

A insubmissão marca sua existência na fluidez das estéticas de resistência e presentificação juvenis em constantes confrontos e embates acerca das subjetividades, e em contrapartida, o eco dos pronunciamentos das estruturas estruturantes que falam através daqueles que as estabelecem, marcam os “territórios” das autoridades atentas. Frases como: “- *Veja se isso é postura de normalista?*” em referências ausência das aparências civilizadas do modo de ser em que caberia à escola desenvolver – ou “- *O*

⁶¹ No final de 2015, com a intenção de modificar a Semana da Consciência Negra que se resumia a apresentações de atividades especificamente de cunho pedagógico que apresentem as nossas heranças africanas, propus as Rodas de Conversas: Juventudes em Diálogos como uma atividade que envolvesse temas que as/os jovens quisessem conversar, ouvir, falar, além do racismo - tópico central. Um evento organizado pela/os normalistas com o “amparo voluntário” de alguns professore/as. A atividade está na sua terceira edição.

que uma professora sapatão vai ensinar?”, em repúdio às pulsões de desejos, libidos e identidades - são pronunciadas no cotidiano escolar, aos quatro cantos, com ênfase nas aparências e no resgate ao conjunto de modos de condutas consideradas civilizatórias em um aceno ao sistema de homogeneização, produção de invisibilidades e mutabilidade frequente na escola e distante de uma pedagogia emancipatória.

A ressonância das colocações em relação a/os estudantes em geral repercute na sensação de escola como espaço de moralização presente no projeto civilizador produzido na Modernidade, que segundo Elias (1994 vol. 1), define, prescreve e estabelece condutas às pessoas de como deveriam ser e se comportar para garantir a “aparência” civilizada na modelação das emoções.

Figura 19: Árvore de Natal



Essa árvore tem esses negócios pendurado deste que eu entrei aqui... Quando eu entrei, eu vi aquilo alí eu pensei: - Cruzes, que fruta é aquela?(risos)
(GUGA)

Produção de fotografia Guga

As instituições, representantes dos poderes estabelecidos, entristecem a área da criação. Deleuze e Parnet (2004) nos ajudam a pensar sobre os afetos tristes que os poderes estabelecidos necessitam nos comunicar para fazer de nós escravos. Os afetos

tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Falar, agir, pronunciar. As presentificações juvenis perpassam pelas variadas formas de comunicabilidade e de viver, resistentes às estagnações da criatividade. A ação criadora da potência que transgride e subverte as lógicas opressoras e as ordens estabelecidas, emerge vida, subjetividades criativas, autorais e criadoras de artes e estéticas.

Nas teias dos cotidianos, situações reveladoras são tecidas e infiltradas pelos espaços e encontros entre pessoas, rotinas, diálogos:

A quarta-feira é um dia corrido. Entre uma aula e outra, cenas cotidianas preenchem microssegundos de observações desapropriadas. Chamo de observações desapropriadas por serem eventos que ocorrem em um flash que minha percepção captou e que eu me aproprio, fazendo delas minhas reflexões sobre o cotidiano. Poderia ter passado despercebida, mas a cena, deslocada de um contexto que eu não acompanhei, me fez parar e atentar-me ao “enredo” que se desenrolava ali. A coordenação de turno atravessa o pátio indo em direção a um pequeno grupo de normalistas que esticava o intervalo ao máximo que podia. Batendo palmas e, em alta entonação, manda todas para suas salas de aula: “-Já bateu o sinal! Todo mundo pra sala!” Algumas correm em direção às salas, outras caminham bem devagar batendo os ombros, arrastando os pés e resmungando. O grupo de meninas entre 15 e 17 anos, com adereços que “complementavam” o uniforme - que já não estava tão uniforme assim - apesar de toda campanha pela “honra” ao traje do Curso Normal que a direção promove. Esse grupo faz parte da diversidade juvenil que pode ser observada no cotidiano da escola. (DIÁRIO DE CAMPO)

O relato acima é um microrrecorte de processos e engendramentos produzidos na vida da escola, no cotidiano que se revela dinâmico e múltiplo. Situações consideradas mínimas, mas que apresentam tramas e tessituras reveladoras de inúmeras realidades e relações, dentre elas as de poder, presentes na rede de sentidos da escola. O olhar caleidoscópico e seus espelhos inclinados contemporaneamente, mirando situações de enfrentamentos, resistências e adesões, nos possibilita enxergar nesses movimentos de vidas, redes plurais, mosaístas, inventivas e criativas que se entrelaçam metamorfoseando identidades.

A transcrição descreve uma das diversas situações no/do cotidiano que ocorrem no Colégio Estadual que possui o X em que estou lotada como professora de disciplinas pedagógicas.

Na escola do Curso Normal, como aluna/os normalistas, “encenam” uma personagem que muitas vezes “escorre” deixando a essência juvenil à mostra. Nos espaços de estágio, assumem o papel de professore/as-auxiliares e, sufocando a autoria criativa das juventudes (ou recorrendo a ela), participam dos cotidianos escolares de espaços educativos que alcançam da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Entre embates e adesões, as juventudes se dispõem a constantemente a mostrar suas buscas por formas de viver esteticamente e de viver o processo de estetização da própria escola (BERINO, 2013)

Figura 20: Desperdício



Eu tirei essa foto porque eu gostei. Achei bonito esse canto da escola, só acho que é um desperdício, pois tinha que ter mais árvores e é um lugar que a gente não pode ir sempre.
(SAM)

Produção de fotografia Sam

Figura 21: Pelotão da Bandeira – Desfile Cívico



Produção de fotografia Prof^ª. M. Animação Cultural

- Foi no desfile da escola. Foi uma experiência muito boa, porque tá todo mundo arrumadinho... a D.Z. chegou a ficar até emocionada. Foi tudo muito bem organizado. Professora, de verdade, eu não queria nada com o Curso Normal. Eu comecei porque entre fazer o ensino médio geral e o normal, eu preferi fazer o normal. Tem professora na minha família e eu não tinha parado pra pensar até nisso. (NANDA)



Praticantes dos cotidianos normalistas

A pesquisa ocorreu nos anos de 2017 a 2019, nesse período 89 jovens normalistas das minhas turmas do 3º ano participaram do processo inicial que se organizou em um levantamento socioeconômico para conhecer as especificidades de seus lugares de fala. Pude conhecer um pouco os grupos que conviveram comigo nesses três anos. Em relação à faixa etária até o dia do levantamento, realizado nos meses de agosto 2017, setembro 2018 e fevereiro de 2019, foi possível saber que 19 alunas estavam com 16 anos, 35 com 17 anos, 23 com 18 anos, 3 estavam com 19 anos, 2 com 20 e com 21 e 24 anos 2 meninas. 5 encontrava-se acima dos 25 anos. 49 normalistas autoidentificaram-se negras, 25 pardas e 15 brancas. Quanto à religião, 55 afirmam ser evangélicas, 10 católicas, 5 espíritas (não determinaram) e 19 afirmaram acreditar em Deus, mas não seguem uma religião. 79 jovens moram em casas próprias ou emprestadas, ou seja, não pagam aluguel, o que acontece com 10 das jovens entrevistadas. Nesse grupo 6 estavam casadas e moravam com seus cônjuges. 48 moram com os pais biológicos, 17 com a mãe e outros parentes como irmãos, tios e avós, 15 com a mãe e o padrasto (com irmãos e parentes). 2 moram com avós e bisavó e 1 mora com o pai e os irmãos. Todas moram em bairros de Nova Iguaçu e algumas em Belford Roxo. Das 89 normalistas entrevistadas, 71 moram na mesma casa desde que nasceram. 15 moram a cerca de 10 anos, 2 menos de 10 e 1 menos de 5 anos.

Sobre as trajetórias escolares de seus responsáveis pude saber que 6 pessoas possuem ensino superior completo e 8 incompleto. 55 responsáveis pelas normalistas possuem ensino médio completo e 33 responsáveis possuem ensino médio incompleto. 22 responsáveis possuem ensino fundamental completo e 11 incompletos. 2 pessoas responsáveis pelas normalistas são analfabetas. Suas profissões são variadas, desde professoras, eletricitas, caminhoneiros, topógrafo, enfermeiras, motoristas, técnico em eletrônica, acompanhante e cuidadora de idosos, recepcionistas e seguranças. Passando por comerciantes, cabeleireiras, pedreiros, cozinheiras, mecânico hidráulico, inspetor de trânsito, faxineiras, diaristas e babás, esteticista, carpinteiro, auxiliar administrativo, aposentada, camelô e borracheiro. Ainda donas de casa e 3 não responderam.

Em relação às trajetórias escolares das normalistas 59 não frequentaram creche e das 30 que frequentaram, 17 em instituição privada e 13 em creches públicas. Quanto à pré-escola, 18 não frequentaram. Das 61 que frequentaram a pré-escola, 17 o fizeram em instituição privada. 15 normalistas oscilaram, durante as séries iniciais do ensino

fundamental entre em escolas privadas e públicas. E todas concluíram o ensino fundamental em escolas públicas.

Variados motivos levaram à escolha pelo Curso Normal. 6 declararam que foram obrigadas por suas mães a cursarem, 18 sempre quiseram ser professoras, 36 optaram pelo curso pois é profissionalizante, 8 foram motivadas por parentes e amigas. 8 disseram que amam crianças, 7 que admiram a profissão (tiveram um/a professor/a em suas trajetórias escolares que admiravam muito) e 6 disseram que foi por falta de opção.

Perguntei também sobre a relação que tinham com os estudos e 74 disseram que gostam de estudar e que passam muito tempo estudando. 13 declararam que gostam mais ou menos, pois é muito cansativo e que tem matérias que não gostam ou não entendem muito. 2 foram enfáticas: não gostam de estudar, perdem muito tempo do final de semana fazendo trabalhos e só estão na escola porque suas mães as obrigam.

Em relação ao que pensam sobre a escola, grande parte disse que o espaço é bom, muito bom, apropriado e agradável. As condições também foram apontadas como boas e acessíveis. Também mencionaram que as condições da escola são precárias e que apesar de apresentar um bom espaço, não é bem aproveitado. O ambiente escolar foi apontado como agradável, interessante, acolhedor, confortável, mas também como chato, pouco preservado, tolerável, estressante, insatisfatório, ruim e embolado. Quanto às/aos colegas, as falas oscilam entre bons e falsa/os, há formação de grupos e por isso essa questão pode indicar que referem-se às/aos componentes de seus grupos e àqueles que não pertencem. Há também quem *se dá bem com todo mundo*, os que *gosto de todos* e aquela que respondeu que não se relaciona pois, *não respeitam as diferenças* e quem respondeu *difícil, sempre rola discussão*.

Quanto aos professores e professoras foram unâmines: são bons profissionais, maneiros, atenciosas, dispostos a ajudar, competentes e comprometidos, porém há os que faltam muito, não são simpáticos ou são arrogantes. Em suma: *Tem professor que eu amo e professor que só suporto*. As aulas foram sinalizadas como boas e interessantes, importantes, necessárias para a formação e objetivas. Mas também, chatas, razoáveis, algumas desnecessárias, cansativas e entediantes, poderiam melhorar e, ainda, *gosto do professor mas detesto a matéria*.

Ao serem perguntadas sobre atividades⁶² que realizam na escola, a grande parte disse que não participa por falta de tempo, por não ter atividades interessantes, por não querer e para não ter que passar mais tempo na escola. Uma respondeu que *não saberia administrar o tempo*. Aquelas que realizam, a banda foi a única mencionada. A língua estrangeira é estudada apenas na escola por 82 jovens, 7 fazem ou fizeram curso de inglês. Duas, responderam que não, mas à lápis disseram *sim, árabe e sim, a dos anjos*. Irreverência e até um certo deboche diante da pergunta. Como um “*nossa realidade é outra*”.

Quanto ao futuro escolar, 39 disseram que querem passar de ano, chegar à formatura e terminar o Curso Normal. 47 pretendem ingressar em uma universidade, 2 querem trabalhar e 1 fazer um curso de libras. Dentre os cursos apontados Pedagogia e Psicologia são as mais mencionadas, seguidos de Direito, Medicina, Ortopedia, Biologia, Educação Física. Uma disse que quer *estudar até ficar rica*.

As respostas variaram sobre seus projetos vida. De trabalhar e ter um futuro brilhante, a abrir uma escola, ficar rica, casar e ser advogada, passar em concursos, ingressar na Marinha e Bombeiros, ser professora. Mas também *ver se tenho paciência para ser professora*. Tirar carteira de habilitação, ficar rica e ainda ser delegada, juíza ou algo que envolva a polícia. *Quero ser delegada da polícia federal e professora. Gostaria de fazer intercâmbio e aprender inglês. Acho que todas essas opções são possíveis de realizar, porque eu sou capaz e acredito em mim mesma*. Mas também há o *não sei, não tenho incentivo, gostaria de realizar várias coisas, mas tudo parece impossível*. Esta normalista concluiu o curso no oitavo mês de gravidez.

Nesse recorte de histórias de vidas podemos lembrar que a Baixada Fluminense, historicamente foi ocupada por numerosa população nordestina que chegou na região em busca de trabalho e por encontrarem terrenos, apesar da distância do local de seus empregos e da falta de infraestrutura, com valores acessíveis, instalam-se nas áreas que hoje delimitam a área mesorregião metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Nos bairros de Nova Iguaçu e alguns de Belford Roxo fronteiriços de Miguel Couto, local em que a Escola Normal situa-se, abrigam muitas trabalhadoras e trabalhadores que com dificuldades obtêm suas casas próprias ou conseguem residir sem pagar aluguel, o

⁶² No Colégio, além da banda escolar premiada no estado, há o grêmio, o teatro, as oficinas de música e desenho, xadrez, literatura, futebol e vôlei todas ministradas por alunos ou voluntários. Esse ano, há um movimento para a instalação de uma rádio organizada pela/os aluno.

que os possibilitam investir em outros benefícios, como um carro popular usado ou educação dos filhos, por exemplo.

Alessandra Siqueira Barreto (2004), entre outros⁶³, lembra que a Baixada Fluminense foi ocupada por fazendas com produção diversa (café, milho, animais de corte, extração de madeira etc.), teve seu processo de urbanização ligado à construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II, em 1858. A expansão do transporte ferroviário intensificou a urbanização em suas margens provocando o movimento de loteamento

em grande parte de forma ilegal, em terrenos pequenos e baratos, atraindo assim uma população de migrantes de baixa renda vindos do Nordeste em sua maioria, mas, também, do município do Rio de Janeiro, expulsos pelos preços dos aluguéis e terrenos. Essa distribuição dos loteamentos acabou se constituindo num ponto em comum aos municípios da Baixada Fluminense. A violência advinda da disputa pela terra também se transformou na marca da região, juntamente com a pobreza, a falta de infraestrutura e o abandono pelo poder público (BARRETO, 2004, p. 59)

Trajetória histórica aponta para uma ocupação desordenada, precarizada pela falta de projetos de urbanização e utilizada como território dormitório para a população que movimenta o mercado de trabalho do Centro do Rio e Zona Sul. Atualmente há uma modificação nesse quadro. Nova Iguaçu e Duque de Caxias são cidades que se desenvolvem economicamente, porém, ainda mantêm os baixos níveis sociais.

Outro elemento que podemos destacar é o quadro do nível de escolaridade das pessoas que vivem nessas localidades. Apesar de 69 dos responsáveis pelas normalistas possuírem ensino médio completo e alguns vislumbrarem o ensino superior, completando-o e/ou estarem cursando, a situação de baixa escolaridade ainda é uma realidade nas periferias. Em Nova Iguaçu, segundo os dados apresentados no Plano Municipal de Educação (2015-2025), em 2015, cuja a meta municipal era atingir 100% de pessoas de 6 a 14 anos no ensino fundamental, conseguiu atingir 96,2% ficando abaixo do nível nacional que foi de 97,9% e do estadual de 98,2% esse quadro ainda se agrava com a evasão escolar

Em 2014, o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído atingiu 54,4%, de acordo com o PNE em Movimento. Atualmente 21% dos estudantes deste município estão com dois ou mais anos de atraso, gerando a chamada distorção idade-série. A situação é mais grave na etapa final (do 6º ao 9º ano)

⁶³Peixoto (1968); Pereira (1970, 1977); Souza (1992); Figueredo (2004); Monteiro (2005); Rodrigues (2006), por exemplo.

com 32% dos alunos com tal atraso. Uma das principais consequências da distorção idade-série é a evasão escolar. (NOVA IGUAÇU, 2018, p. 4)

Em relação ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa, o quadro ainda é preocupante, pois apenas 44,1 % da população nessa faixa etária estão nessa situação. O analfabetismo também é grave no município. Segundo o Plano Municipal,

havia 2.433 pessoas frequentando a classe de alfabetização de jovens e adultos e entre 2011 e 2013 uma média de 1.978 pessoas cadastradas no Programa Brasil Alfabetizado na cidade de Nova Iguaçu. O que resulta o quantitativo de 4.411 alunos atendidos na alfabetização com jovens e adultos na cidade de Nova Iguaçu. Percebe-se que 21.831 pessoas não frequentavam a alfabetização na cidade, o que representava 83% do público demandante. (NOVA IGUAÇU, 2018, p. 12)

No tocante ao ensino superior, a taxa de matrícula no município é de 18% da meta de 50% prevista pelo Plano Municipal. Em relação à taxa líquida da escolarização na graduação o município registra 11,6 % de uma meta municipal de 33%. Contudo, vale apontar que no quadro apresentado pelas normalistas, a escolaridade completa de seus responsáveis ainda não garante um lugar no mercado de trabalho que condiga com os estudos realizados, já que há uma série de profissões vinculadas ao setor de serviços e poucos vínculos com serviços públicos, o que ainda possibilita a segurança de um emprego estável e melhoria na qualidade de vida.

O Curso Normal ainda é uma opção para as filhas das classes trabalhadoras “sem opção” e para as que pretendem ter uma profissão. Nesse se condensam a escolaridade obrigatória e a habilitação para atuar em escolas em qualquer lugar que aceite professoras recém-formadas no Curso Normal.

Desde de sua criação, a figura da professora esteve vinculada à figura maternal. Nas escolhas pelo Curso Normal ainda está presente a fala sobre “o amor à criança”, sobre a educação ser uma prática de dedicação feminina, mas a influência de outras pessoas também é um elemento para as escolhas, principalmente a presença marcante de um/a professor/a que inspira e faz a diferença. Kastrup (2005, p. 1285) lembra Deleuze quando, fazendo um balanço de sua formação, afirma que só quando se chega à idade adulta nos damos conta de que nossos verdadeiros mestres foram aqueles que nos marcaram por meio da raiz do ineditismo de sua maneira de pensar, que foram capazes

de tocar, ao mesmo tempo, nossas dificuldades e nosso entusiasmo. Professoras e professores exemplares povoam nossas memórias por motivos variados guardamos seus nomes, suas ações e ensinamentos em diversos momentos de nossa vida escolar. Paulo Freire também se lembrava da “professorinha”:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”. (...) Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” É como se ela me tivesse chamado. Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. (...) Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais. (...) Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente (...) Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Atila Alves: “Ai que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá”. (FREIRE in GADOTTI, Moacir, 1996, p. 31.)

O afeto e as palavras em suas estruturas, em suas formas estéticas de dançarem na mente, na fala e na escrita fizeram Paulo Freire lembrar de sua professora por muito tempo, constituiu nele uma política cognitiva. Ela o marcou assim como a filosofia de Sartre marcou Deleuze, como foi lembrado por Kastrup. A autora ainda reforça: “Deleuze aponta como nossos mestres deixam em nós sua marca, sua política cognitiva” (op.cit., p. 1286). Política que envolve nosso processo de reaprender a cada ato de docência, compartilhando experiências de problematização, afetos e invenções de novas subjetividades e novos mundos, diz Kastrup.

Mas para além do eixo formativo de novas subjetividades e novos mundos, as mães que obrigam as jovens a se tornarem normalistas possuem outras motivações. A obrigatoriedade origina-se de razão mais prática, quase imediatista, pois algumas possuem pequenas escolas ou conhecem quem as possui, e intencionam colocar suas filhas para assumirem os negócios da família ou garantir uma vaga em locais

conhecidos e perto de suas residências. Também há aquelas que veem o Curso Normal como um curso profissionalizante o que colocaria suas filhas mais rápido no mercado de trabalho. E apesar de muitas vezes verbalizarem não gostar da escola, o estudo é bem aceito, mesmo que exija abdicar de saídas e do tempo para outras atividades.

Figura 22: Muitos likes



Acervo pesquisadora

O ensino médio historicamente é concebido como o caminho “natural” para a universidade previsto para as gerações mais novas das classes média em suas trajetórias de vida. Para a classe popular, hoje por conta de lutas e conquistas de movimentos da sociedade civil é um direito, mas nas conjunturas firmadas pelas desigualdades sociais o ensino médio torna-se a fase final de escolaridade obrigatória, tornando-se também para muitos e muitas jovens o final de seu percurso escolar, pois a universidade ainda não é uma realidade viável. Nesse sentido, o Curso Normal agrega ensino médio e profissionalização.

As normalistas presentificam-se, fabulam-se e visibilizam-se como jovens, alunas e professorandas, este último lhes imprimem um estatuto simbólico e imaginário de condutas orientadas na visão de “boa aluna” e apta a atender os critérios esperados para o “perfil” de professora.

O espaço “escola” é o lugar dos encontros e das sociabilidades, compõe o conjunto de espaços de trocas e vivências. Mas também um espaço onde a tensão entre ser jovem e ser aluna é visível (DAYRELL, 2003) em um campo de acordos, atritos, alianças e conflitos entre os praticantes dos cotidianos escolares.

Livrem-se das velhas categorias do negativo (a lei, o limite, as castrações, a falta, a lacuna) que por tanto tempo o pensamento ocidental considerou sagradas, como forma de poder e modo de acesso à realidade. Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. Considerem que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade. (...) Não exijam da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e o deslocamento, o agenciamento de combinações diferentes. O grupo não deve ser o liame orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”. Não se apaixonem pelo poder”.

(FOUCAULT, 1993: 199-200)

**QUINTA PARADA:
NORMALISTAS EM SELF**



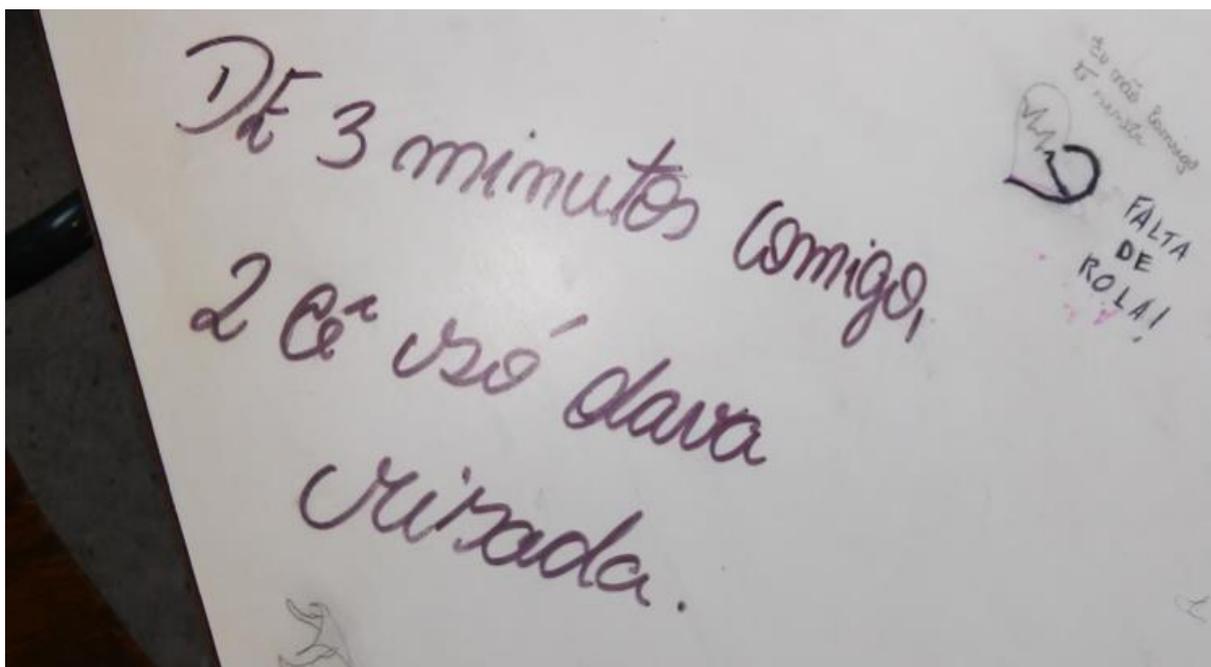
A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação... Certas visões não significavam nada, mas eram passeios verbais... A gente gostava bem das vadiagens com as palavras do que das prisões gramaticais... A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala. (BARROS, 2010, p. 12)

A imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens. (FLUSSER, 2002, p.7).

Após participar 5º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia – CEPEM, evento organizado pelo coletivo de grupos de pesquisa em educação e mídia, dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro, em 2016 na UNIRIO, e entrar em contato com a metodologia *Photovoice*, iniciei o ano de 2017 buscando situações juvenis que pudessem ser “capturadas” pela câmera do meu celular, ansiava “recolher” imagens dos fenômenos que iriam surgir bem na minha frente. Atenta e determinada queria olhar tudo, ver tudo, estar em todos os lugares, procurando algo que seria “a descoberta”. Munida de uma tentativa de encontrar elementos que pudessem compor minha pesquisa, pensando que a “revelação” ocorreria, preparei a percepção – poderia dizer: modelei meu olhar – em busca daquilo que pensei/supus/esperei encontrar. Por um momento esqueci completamente que minha proposta de pesquisa estava pautada na produção de imagens por jovens estudantes do Curso Normal e fui com a intencionalidade de “descortinar verdades”. A busca estava em selecionar as jovens “marcantes” e que representassem uma “certa juventude”, aquelas que com seus comportamentos e visuais demarcassem atitudes de contestação ao sistema escolar e seu aparelho ideológico. Ansiava por ver suas produções imagéticas revolucionárias e polêmicas. Mas antes, inspirada por Berino (2012, 2018), busquei como ele as visualidades e visibilidades juvenis nos rastros deixados no espaço escolar, produzi algumas imagens buscando vestígios juvenis pelas paredes e mobiliários da escola pelos corredores e pátios.

Carteiras riscadas, paredes pintadas, mensagens escritas no banheiro, detalhes no uniforme, tatuagens no corpo ou cadernos com ilustrações estranhas ao currículo/conhecimento escolar, a escola é toda desenhada: uma profusão de imagens, um universo paralelo povoado por seres, paisagens e culturas visuais/virtuais, um cenário vivificante para os internos da instituição escolar. (BERINO, 2018. p.162)

Figura 23: 3 minutos



Produção de fotografia da autora(acervo)

Mas logo as marcas das visibilidades juvenis são apagadas pela limpeza e pintura realizadas todo início do ano letivo, há uma necessidade de imaculabilidade da escola. Atenta ao retorno de férias das normalistas estava “preparada” para qualquer manifestação revolucionária e “rebelde” das juventudes, porém, nada daquilo que esperava ocorreu. Buscava aquelas juventudes atrevidas, questionadoras e “barraqueiras” de quando ingressei como docente do Curso Normal, em 2008, e que me motivaram à pesquisá-las, mas não encontrei. Não encontrei as meninas de cabelos Black Power coloridos que se sacudiam quando chamadas atenção e nem os meninos de batom. Não tinha encontrado o “ponto” (como em um “espetáculo”) que me chamasse para dialogar, pois procurava algo que eu idealizei como “manifestação juvenil”, criei uma imagem congelada de juventude. Esperava um “show” “preparado para mim.

As turmas desse ano letivo estão mais “calmas” ou seria mais “acomodadas”. Por que isso me incomoda? Pensei que teríamos uns bate-bocas como nos anos anteriores, uns “barracos”... Até parece que quero ver “o circo pegar fogo”, mas estão muito devagar... Grupos de alunos e alunas, em iniciativa da coordenação de turno, se reúnem no pátio para orar, ouvir e cantar músicas evangélicas. Por que só manifestações evangélicas? ... Por que isso me incomoda? Acho que estou assim por causa do golpe. Há um clima estranho. Será uma ressaca pós-golpe? Esperava um grupo fortalecido pelas ocupações, resistentes aos ataques contra os direitos, reivindicador, manifestante em gritos de ordem, rebelde, atrevido..., mas vejo um

grupo diferente e passivo. Será que estou idealizando (de novo) uma juventude? Cadê as “barraqueiras”? (DIÁRIO DE CAMPO, ABR.2017)

Idealizei uma “aparição”, uma evocação da representação de juventudes manifestantes e seus protestos, embates, “barracos” e discussões, mas o que consegui? Nada! (ou melhor, Tudo!!) As juventudes não podem ser enquadradas, suas dinâmicas fluídas demarcam o devir juvenil, assim como também os cotidianos não são previsíveis, controláveis, não podem ser antecipados. Adentrar em um campo de pesquisa cotidianista é libertar-se da pretenciosa atitude academicista de buscar a “verdade”, de antecipar, prever. Como bem nos diz Ferraço (2003, 162) “uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo...” E assim, na expectativa de pesquisar e acessar a “verdadeira categoria juventude” prevista nas idealizações que produzi, percebi que minhas investidas estavam muito mais próximas de pesquisar “sobre” do que “com”. E entendi o que Ferraço (ibidem) diz quando afirma que

Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAÇO, op. cit.)

Supondo que o fenômeno se manifestaria em um ambiente já conhecido e, por isso, previsível, moldei meu olhar, porém, não encontrei algo do tipo “oh! Que achado!” e foi aí que me dei conta de que tudo que já tinha lido sobre a pesquisa em cotidianos, sobre olhares livres de pré-conceitos em imersões cotidianistas, de estar abaixo de qualquer visão de topo, lutar para manter-se “pequeno o suficiente para assegurar o encontro com seus microacontecimentos, suas insignificâncias”, como nos diz Victorio Filho (2007, p.99), mergulhar sem intencionalidade de buscas, mas de encontros, não realizei. E concordado com tudo, identificando-me com tudo... Vi-me fracassando... Lembrei-me da “bronca” de Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (2002) direcionado a aqueles que visam o “tratamento” do objeto ou conteúdo e os intelectuais memorizadores que “falam bonito de dialética, mas pensa, mecanicistamente”, ou seja, “pensam errado”. Retomei Freire (2002, p.30) na tentativa de “pensar certo”, e constatee que

uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2002, p.30)

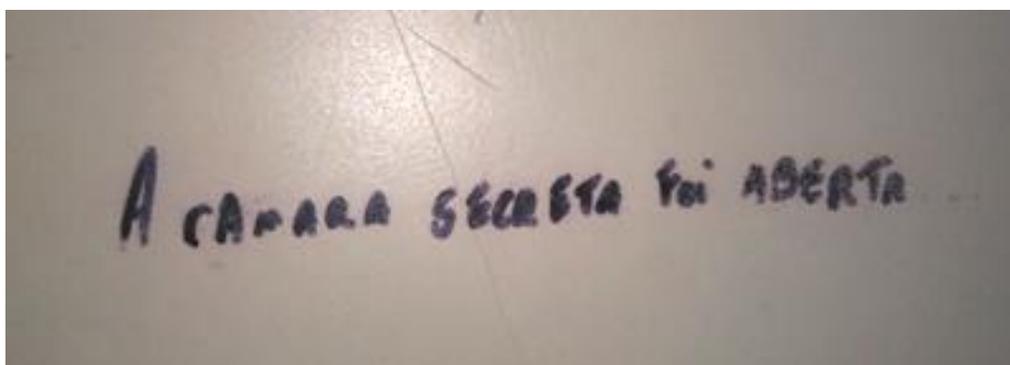
Ri de mim mesma, desapontada com minha arrogância, pois tinha percebido que tomei uma atitude positivista de pesquisa, buscava categorizar, tematizar os comportamentos juvenis, encontrar a “verdade” (que criei) não interpretada e que requereria apenas do “meu” olhar para encontrá-la, tomava os cotidianos em um conceito amarrado em concepções que construí, como um *espaçotempo* que revelaria apenas as resistências, mas os cotidianos são muito mais, estão além de explicações, pois “de fato, temos em conta que, qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano implica, fatalmente, seu engessamento” (FERRAÇO, 2003, p.77)... Como somos contraditórios!

A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. (FERRAÇO, op., cit., p. 162)

Descartei certezas, realinhei minhas expectativas, busquei o pensar certo freiriano. Sem certezas, recorri aos grupos de normalistas e novamente a Freire (op.,cit.) e a condição de pensar certo e produzir bonitezas, pois o/a professor/a “que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. Reorganizei as inserções e propus encontros e atividades que desenhassem um corpo de situações próximas aos meus objetivos iniciais que tinham em foco a/os protagonistas, os sujeitos que *praticam a realidade* (Certeau, 1998) e suas narrativas/confabulações nos *devires-imagéticos*, pautados na imaginação como uma nova forma de representação/apresentação de si e do “outro” e de acessar outros/novos conhecimentos de mundo. Pensei em provocar situações de debates. Buscava detonadores de reflexões sobre a situação política, as ocupações, os eventos locais da “famigerada” praça de Miguel Couto, local de encontros das juventudes da periferia que no final de semana ao som dos batidões, drogas e brigas compartilham com

sociabilidades, flertes, encontros, conversas, performances, sexo, namoro, “exposições” de si, fabulações e experimentações da vida.

Figura 24: Câmara secreta



Acervo da pesquisadora

Assim, durante o segundo semestre de 2017 os debates que propunha ficavam cada vez mais acirrados. “*Paulo Freire na fogueira*”. Escrevi no quadro. Propus que falássemos do que sabíamos sobre o educador e porque tantos ataques. Expus imagens que reuni durante a pesquisa para a elaboração de um artigo junto com meu orientador, Aristóteles de Paula Berino, sobre Paulo Freire e meme: *Da fotografia ao meme, Paulo Freire através das suas imagens na internet* (BERINO; CARDOSO, 2017). Nesse processo, encontrei imagens e mensagens de ódio repercutidas entre as redes sociais e me causavam estranhamento, que desdobramos em outro artigo, “*As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais*” (BERINO et al., 2019).

Dessas aulas/conversas/debates/pesquisa, surgiu o evento *Juventudes em Diálogos: Conversas sobre Diversidade*, idealizado, sugerido e organizado pela/os aluna/os do Curso Normal. Rodas de Conversas com pessoas convidadas para trocar ideias e conversar sobre intolerância religiosa, sexualidade e gênero, escola sem partido, racismo, mercado de trabalho, ensino superior, deficiência e feminismo. Temas escolhidos pelas/os estudantes. As juventudes se representando em outras formas de manifestações e resistências, protagonizando *espaçostempos* de formação. *Forma Ação. Forma(Enunci)Ação – Forma(imagin)Ação – Formas de desformar – desformatar. (In)Formar – For(a)mar*

Figura 25: Juventudes em Diálogos



Acervo da pesquisadora

Em 2018, ainda encantada pela experiência de pronunciamentos múltiplos plurais e intensos ampliados pelo evento, repeti a atividade, e novamente a força da presença e posicionamentos, com verbalizações bem claras, tanto em defesa de propostas de caráter conservadoras, quanto progressivas⁶⁴ apontadas pelos dois

⁶⁴ As leituras de Paulo Freire me fazem perceber que aquela/e que se identifica com os direitos humanos e a justiça social, e luta ou concorda com a luta pela eliminação das desigualdades sociais pode se perceber progressista. Ele mesmo deixa isso claro, principalmente em *Política e Educação* (2001, p. 18) em que afirma: “Me sinto, obviamente, numa posição pós-moderna-mente progressista e é como tal que discutirei a educação permanente e as cidades educativas” em contraponto aos posicionamentos autoritários da esquerda e da direita. E ao ler a obra *Direita e Esquerda: Razões e significados de uma distinção política*, Norberto Bobbio (1995) em que afirma que os termos: direita e esquerda já não carregam em si o sentido empregado tempos atrás, decidi pelo uso dos termos: “conservadores” e “progressista” aos questionados “direita” e “esquerda” por ambos os autores.

candidatos em disputa eleitoral para a presidência. Juventudes religiosas, militantes, LGBTI+, descoladas, colaboradoras, resistentes, enfim, todas as formas e sentidos praticando e pronunciando suas realidades. Questionamentos produzidos por histórias e concepções constituídas nas relações culturais, midiáticas, formativas e imaginadas. Selando participações e convicções de visões de mundo e de presenças nos cotidianos. Constituições de si e do outro. Diálogos e construção na boniteza de intervir e conhecer o mundo.

Figura 26: “Meme” a Lenda



Imagem editada e produzida por Cris

Nesse mesmo ano propus mais duas atividades voluntárias, uma, ainda envolvida com as pesquisas sobre *memes*⁶⁵, sugeri a criação e edição de imagens que apresentassem suas percepções sobre o Curso Normal e as juventudes e uma segunda

⁶⁵ “São imagens em que personagens variados, que podem ser celebridades, pessoas comuns ou de natureza não humana, são os seus protagonistas. Imagens extraídas de seus contextos originais ou novas ilustrações são montagens acrescidas de breves textos, formando um tema suficientemente atrativo para mobilizar o nosso interesse” (BERINO, CARDOSO, HERDADES, RODRIGUES, 2019, p. 185).

iniciando a proposta de pesquisa com *Photovoice* com as produções imagéticas a partir das temáticas: normalistas, Curso Normal e juventudes.

Para a primeira, sobre memes, a adesão foi maior com a participação de 13 alunas e 1 aluno, mas apenas oito concordaram em liberar suas imagens. Na segunda, que será apresentada mais a frente, apenas seis meninas e dois meninos quiseram participar, liberando suas produções para o uso nessa pesquisa. No ano seguinte, 27 jovens participam.

Memes imaginados: afetos e afetações

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar *mimeme* para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa *même*. Exemplos de memes são melodias, idéias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozóides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro (DAWKINS, 2001, p. 214)

Assim propõe Dawkins em paralelo com a genética, o conceito para replicação cultural. Tal qual o gene na transmissão genética, o meme seria o responsável pela transmissão cultural, pelos modos de fazer através da imitação, manifestações culturais que se propagam, replicam. Em contextos da cibercultura, a comunicação desdobra o lugar da cultura em seus usos e sentidos através da tecnologia midiática conectada, acentuando as produções, elaborações e reelaborações de símbolos, comportamentos e modos de ser. Os *memes* são textos, imagens e vídeos evocados para comunicar conteúdos criativos, bem-humorados, de direcionamentos críticos e irônicos que circulam nas redes sociais e viralizam quase que instantaneamente no ciberespaço, geralmente não conhecemos a sua origem de compartilhamento.

Os usuários dos dispositivos móveis com acesso à internet editam e reeditam imagens e contextos, principalmente imagéticos, produzem e reproduzem memes onde

os conteúdos envolvem a descontextualização e recontextualização de situações cotidianas, personalidades, pessoas anônimas, animais, personagens de animação ou frases conhecidas com humor e sarcasmo, direcionando a mensagem de forma despretensiosa. Sua popularidade é perceptível pela intensa presença nas interações midiáticas. Mas para que essas micronarrativas viralizem, o meme pode requerer alusões de contextos específicos para que faça sentido e principalmente, conforme Felinto (2013) gere afetos e ambiências emocionais. Para atingir o maior número de internautas, o meme precisa carregar em si uma série de narrativas consensuais e um conjunto de repertório para a produção de afetos e afetações aos quais foi direcionado. Por isso, alguns memes somem, outros se tornam clássicos.

Mesmo os *memes* não compoem o foco central desse estudo, trago esse relato como parte do processo de pesquisa desenvolvida para essa tese, por ter sido realizada a partir da produção de imagens e do cotidiano juvenil pronunciado. A proposta da atividade não foi o compartilhamento online, mas o compartilhamento entre o grupo participante para a interação e comentários de todos. As criações se utilizariam de autoimagens em situações que envolvessem juventudes e o Curso Normal sendo acrescidas por frases que remetessem às situações cotidianas, conhecidas pelo grupo. Inicialmente uma experimentação na produção de imagens e elucidação sobre as temáticas impulsionadoras das produções. Minha intenção foi iniciar a produção de imagens e um exercício de pronunciamento.

As experiências sociais contemporâneas, principalmente, nos centros urbanos estão permeadas por imagens provindas de variadas fontes: das propagandas fixadas nos transportes coletivos, estações do metrô aos terminais de ônibus, das circulações de conteúdos nas redes sociais aos meios de comunicação de massa como a televisão, cinema e a própria produção de imagens capturadas pelas câmeras dos smartphones. Samain (2001, p.52) reafirma a condição humana atrelada à capacidade de comunicação: “falamos, escrevemos, utilizamo-nos, inconscientemente, de uma série de gestos e de mímicas... mas, sabemos fazer, também, fotografias; rodamos filmes ou vídeos, assistimos à televisão, entramos na informática, nas redes telemáticas...”. Nossas experiências comunicacionais ampliam e intensificam nossas experiências existenciais. Atravessadas pela cultura, possibilitam experiências cognitivas, sensoriais e fabuladoras, “blocos de sensações, compostos por perceptos e afectos” acompanhando o que Maria da Conceição Soares (2013, p.742) nos aponta quando afirma que nas pesquisas com os cotidianos “as imagens operam como possibilidades, impulsos,

violências para a fabulação, para a produção de novos enunciados e novos desejos”. Os memes produzidos pela/os normalista, antes uma experimentação investigativa, ofereceu blocos de sensações e fabulações juvenis.

Os memes se aproximam da dinâmica e sociabilidades e do veículo de comunicação juvenil, por estarem presentes nas redes sociais, apresentar linguagem bem-humorada, contextualizada e direta.

- *Oba, gosto de memes. Quando estou triste procuro memes na internet e esqueço a tristeza.*
- *Os memes são piadas. O povo é criativo e sacana!*
- *Eu gosto daqueles que aparece animal! Ah, o do Enzo também...*
- *Meme é tudo! (risos) Sabe o “Funk do Gás”? E o da Cuca? E do Vitas? Muito bom! (NARRATIVAS JUVENIS DURANTE PROPOSTA DA ATIVIDADE)*

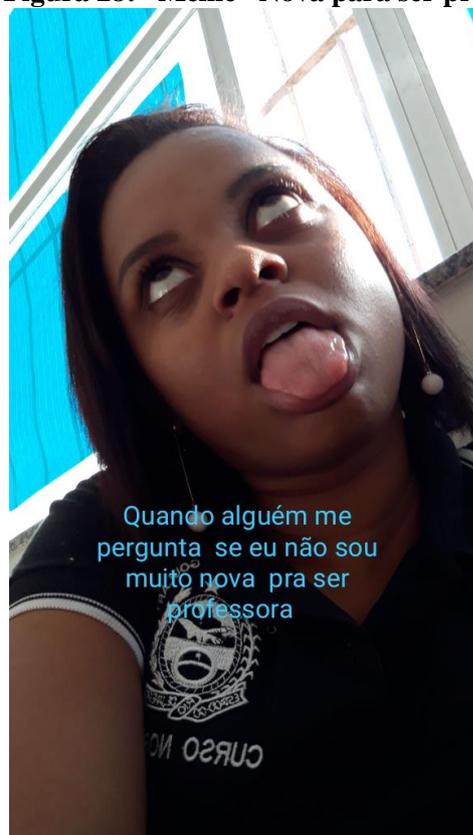
Imbuídas de produzirem memes com autoimagens (e de amigas), as (o) estudantes representaram como se sentem/pensam/fabulam em relação à condição juvenil e ao participarem do Curso Normal. As imagens foram selecionadas e nomeadas pelas participantes que concordaram com o uso de suas produções/participações nessa tese.

Figura 27: “Meme” quando a inimiga...



Edição Fê

Figura 28: “Meme” Nova para ser professora



Produção e edição Jê

Figura 29: “Meme” Antes e Depois



Produção e edição Dani

Figura 30 : “Meme” Calma amiga



Edição Cris

Figura 31: “Meme” Aquecimento



Edição Cris

O conjunto de imagens editadas só poderia ser denominado “memes” se compartilhado em âmbitos do ciberespaço e se circulasse em diversos compartilhamentos. Esse não foi o objetivo da proposta. A ideia era de produzir memes imaginados, a fim de construir coletivamente uma sequência de produções imagéticas criativas que dialogasse com os cotidianos escolares. O exercício de produzir possíveis memes direcionados a grupos de jovens normalistas recorreu a alguns códigos circulantes no próprio universo estudantil, especificamente do Curso Normal. O uniforme, os excessivos trabalhos, o cansaço devido ao turno integral, as sociabilidades, brincadeiras e descontração, a condição juvenil de “ser professora tão nova!”

A transposição de experiências provocadas pelos memes conserva significados originais e recriam outros/novos sentidos. Claro que, inicialmente, esta atividade não objetivou o compartilhamento em redes sociais, foi muito mais um exercício inicial para a pesquisa. O resultado apresentou a concretude em transpor sentidos juvenis em suas condições reais e fabulações em tornar-se no devir juvenil, acionando processos comunicacionais que retroalimentam sentidos, afeto e afetações. Aproxima-se das imagens técnicas a imaginar “textos que concebem imagens que imaginam o mundo”, como define Flusser (2002, p.13). Imaginam, fabulam o/um mundo e nele se veem, percebem, encontram. Se veem/são professoras/alunas. Constroem-se e reconstroem-se.

Forma(inova)ção. Maffesoli (2005, p. 15) elucidada. Diz: “a experiência compartilhada gera um valor e funciona como vetor de criação”. Mesmo que esta seja macroscópica ou minúscula ou que corresponda aos modos de vida ou à produção de arte, engloba a totalidade da vida social na suas diversas modalidades.

Seria possível, nessa experiência de recriação de sentido e de fabulações do tornar-se professora, pensarmos em uma experiência formativa das juventudes normalistas materializando-se através da mediação, interação, produção e elucidação com/das imagens? A estética freiriana do inacabamento no tornar-se professora, no devir da formação. Forma (imagina)ção.

As experiências *imagéticofabuladoras*

*O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*
(BARROS, 1996⁶⁶)

A expressividade em que a técnica do *Photovoice* alcança possibilita o protagonismo dos participantes da pesquisa em suas fabulações, criações, performances de fotógrafos e de praticantes da vida. O convite imagético instiga na construção de sentidos das imagens que constroem a partir daquilo que sentem, percebem e imaginam. Na realidade é mais que um convite, é uma convocação, uma imposição: somos atropeladas pelas imagens. A flexibilidade presente nessa técnica de pesquisa amplia seu uso em diversos temas de pesquisas. Criada para ampliar a voz de grupos socialmente excluídos, em que suas problemáticas e seus questionamentos são performatizados nas imagens que produzem, a técnica aproxima-se das narrativas juvenis contemporâneas em ato pelos dispositivos digitais móveis. Nesse contexto as juventudes se encontram e se identificam, tornam-se protagonistas de enredos que criam e recriam, acompanhados das nuances imagéticas que a *selfie* intensifica.

Na presente seção discorro sobre a atividade focal dessa pesquisa pensada/imaginada desde o projeto de pesquisa: a produção de imagens das/com as juventudes normalistas e suas elucidações. Tento organizar pelas temáticas que envolvem o motivador das narrativas. A palavra juventudes inicia como elemento que

⁶⁶ Poema *As lições de R.Q.* Livro sobre Nada

percorre todas as imagens. Ao longo de suas falas, o cotidiano escolar praticado, o ser estudante e normalista, questões envolvendo as tarefas obrigatórias e o estágio. A relação com professores e professoras, os eventos e práticas de docências em *lócus*. Essa organização não segue nenhuma sequência prescrita. Prefiro seguir a proposta das narrativas que se apresentam na fala juvenil de tornar-se professora. Mas no intuito de construir um “instantâneo” do processo de imersão nos cotidianos da Escola Normal para a tese, precisei fazer uma apresentação dos recortes e organização [recortes = escolhas e abandonos].

Os dois grupos participaram voluntariamente. Os áudios captados nas propostas, em muitos trechos inaudíveis, pois todas falavam ao mesmo tempo, ansiosas pela participação, desejosas em contribuir com suas percepções, formas de ver e fabular o mundo, foram captados pelo aparelho celular. Áudios indecifráveis, ou até mesmo por serem como: são ativas e inquietas, criativas, vivas e curiosas. Um pequeno retrato do que é a pesquisa com juventudes. Retomávamos a fala e realinhávamos a vez de cada uma falar.

O primeiro grupo, em 2018, com oito e o segundo no ano seguinte, 2019, com 28 participantes. A proposta desdobrou-se em produzir fotografias que elucidassem suas observações e experiências acerca de ser jovem, ser normalista e Curso Normal. O primeiro grupo, buscava os encontros para verbalizar situações familiares que repercutiam em suas vivências na escola. Traçavam questões entre sala de aula e vivências familiares como elementos interligados. A escola como espaço contraditório de criação e encarceramento. As juventudes observadas como fase de incertezas, amizades e sociabilidades. E o Curso Normal como uma trajetória.

Muitas vezes o primeiro grupo sinalizava a solidão, as incertezas e as inconstâncias da vida e do futuro em suas narrativas indicando aquilo que Carrano (2008) define como “profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas”. Paralelo, tais narrativas também pronunciam as forma e sentidos criativos nas experiências do viver.

No segundo grupo, o Curso Normal e a amizade são centrais. As performances a favor (e contra o) do uniforme mais presentes unem o agir coletivo nos eventos e trabalhos em grupos e as perspectivas em tornar-se professora mais dialogada. As fotografias produzidas pelas normalistas e as conexões que realizam pelas suas narrativas produzem fabulações, constituições imaginárias de si, o que Deleuze (2005,

p.175) nos instiga a pensar sobre “as perspectivas em projeção são o que não é nem verdade nem aparência”. Um outro/novo. Nem verdade e nem aparência, mas buscando estética em suas performances imagéticas, as normalistas criam e imaginam modos de representar/apresentar a relação com outros, com espaçotempos, acontecimentos que costumam caminhos “para a fabulação, para a ficção como formas de aceder a um conhecimento” (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 17).

A seguir, o conjunto de fotografias enunciadas e produzidas pelas normalistas e suas colegas. Busquei traçar uma narrativa em que se inicia com as *Juventudes* e suas formas de se verem, seguindo por *Curso Normal* e suas características, adesões, rupturas e resistências, finalizando com *Normalista*. Mas não é uma divisão muito rígida, pois em algumas narrativas encontramos os três elementos desdobrados nos enunciados. Evitei analisar as falas, porém em algumas busco dialogar brevemente com caminhos apontados por outras pesquisas e com minhas percepções.

Juventudes: Olhares de si e de outros

Não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2016, p.27)

A segunda atividade proposta desenvolveu-se ao longo de 2018 e início de 2019 através da metodologia *Photovoice*, em que recorrendo à produção própria (e de colegas) de fotografias realizadas pelas câmeras de seus aparelhos celulares, narram as histórias que tais imagens acionam em suas construções afetivas, perceptivas e fabuladoras sobre aspectos socioculturais que influenciam suas decisões e revelam seus desejos, perspectivas e planos futuros.

Figura 32: Ser Jovem



Fotografia produzida por Betinha

Era um evento... a gente ficou exatamente com essa cara...nem todo evento eu gosto... tem evento que a gente conversa pra aprender esse aí, a única coisa que a gente fez foi esperar o bolo (risos) tava muito frio, tava serenando.... a juventude tudo acha um saco.. a gente fala: ai, que saco! Ai que ranço! Ai que tudo! Uhhh!

(BETINHA)

Figura 33: Juventude



Fotografia produzida pelo noivo de Sam

- *A juventude gosta muito de tirar foto. A minha mãe é velha ela não gosta de tirar foto não. As pessoas de antigamente, realmente... sei lá, o que elas tem, que elas não gostam tanto de tirar foto, mas a juventude de hoje gosta de tirar foto... vamos comprar um biscoito, vamu tirar foto, vamu ali tomar banho, vamu tirar uma foto, tira foto pra tudo ! (SAM)*

E por que será que velho não gosta de tirar foto?

- *Eu acho que antigamente a mãe judiava muito, aqueles cabelinhos feios (risos) (SAM)*

- *Acho que no fake da foto de antigamente aquela em preto e branco deixava a pessoa mais bonita, hoje em dia ta muito natural.... eu acho mais bonito antes, por quê? Ah, não aparece tanto naturalidade assim na foto igual hoje em dia, que hoje em dia você tira uma foto no Iphone aparece até seus poros!!! (risos) Não tem cabimento! (GUGA)*

- *É por isso que a gente tem o quê? Samsung, LG.... (risos) (FÊ)*

Figura 34: Primeiro dia de aula – Juventudes e Reencontro: dança no fundo da sala



- Esse dia foi o primeiro dia de aula desse ano, aí, lembro que a gente tava sem professor, aí a gente foi lá pra trás e colocou música e a gente ficou dançando.... Foi um momento que eu achei legal, tipo, tava todo mundo afastado nas férias, aí a gente se reuniu... A juventude é assim... é nunca ser esse negócio sério... precisa ter amigos, se entreter, sabe? (BENI)

Fotografia produzida por Kara

Figura 35: As Parças



- Essa imagem... aí... da juventude, né? Porque a juventude hoje gosta muito de sair, se divertir e ela também demonstra que a juventude não precisa só beber, né? Passamos a tarde juntas, fomos ao shopping ver um filme... nós vimos “Os Parças” e foi muito legal e não precisamos de bebida. Os jovens são amigos, sabe? (SAM)

- Sim e não! Tem umas que começam na juventude e vão pra a vida toda, tem algumas que terminam... e amizade não tem idade, até a gente que cresce com os amiguinhos das creches da vida... (risos) (GUGA)

Fotografia produzida pela amiga de Sam

Figura 36: Juventude tem fome



Produção de fotografia e edição Guga

- *Eu escolhi essas fotos de comida, porque hoje dia, muitos jovens sofrem pressão familiar, escolar e acabam descontando certas coisas neles, é a comida, como eu. Acontece qualquer coisa desconto tudo na comida, chego em casa e saio comendo como tudo que nem um louco. (GUGA)*

- Na rua você come assim?

- *Quando a gente tem dinheiro, a gente come (risos). Hoje eu almocei na escola e ainda comi minha comida que eu trouxe. (GUGA)*

- *Não professora, não fica espantada, não, sabe por quê? Tem dia que eu almoço aqui na escola, dez e vinte, aí eu trago marmita de casa, eu amo marmita! E depois eu como duas vezes: duas e quarenta e chego em casa, eu almoço ainda porque fico com fome. (FÊ)*

A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer (Titãs)

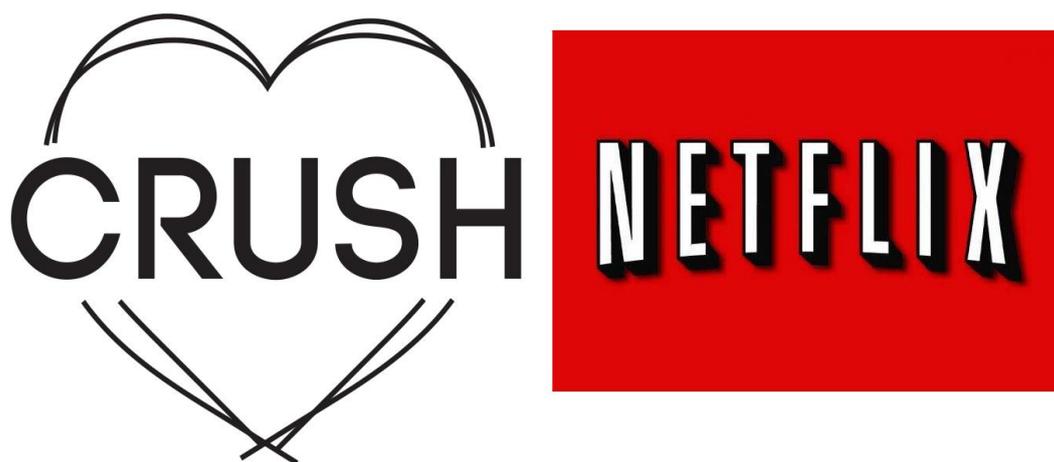
Figura 37: Dia feliz



Produção de fotografia Berê

- Então, essa é de juventude e o dia feliz. A gente tem bastante fome, a gente tem bastante energia, a gente não tem dinheiro, a gente tem muita fome (risos)... e.. também tem gente que não come pra emagrecer, que não é o nosso caso, mas quando a gente come tem que ser uma coisa marcada, muitas comidas ... Esse é o dia feliz (risos). (HANNAH)

Figura 38: Preferências Juvenis



Edição Guga

- CRUSH! Então, isso é uma coisa bem da juventude é uma coisa moderna de agora que a juventude inventou, aí pegou essa palavra crush, crush... é peguete, futuro namorado.. uma pessoa que eu tô admirando... sei lá, (risos)... nem sempre é

correspondido, as vezes não, depende muito... que ás vezes ele só tem aquele crush de falar que é crush, mas não tem atitude de chegar e... Netflix, então, Netflix é um dos refúgios dos jovens de hoje em dia, principalmente daqueles jovens que não gostam muito de sair, eles ficam em casa na Netflix, igual a mim. (GUGA)

- Por que não sai de casa? Jovem não gosta de sair e se divertir?

- Depende do jovem... as vezes também tem aquele negócio de ser social tem gente que não é muito social, conversa muito assim... Tiro por mim, não sou muito social... não sei ser muito social, não sei, sabe? Eu não sei fazer amizade com todo mundo, vocês sabem, né? (GUGA)

- Ele sabe conversar de política. Se for política, ele sabe conversar... Ele discute. (SAM)

- Eu defendo... (GUGA)

- Antes ele não tinha maturidade, chegava gritando: “Ele não! Ciro 12!” Agora é “Haddad 13!!” Já chegava gritando na sala criando confusão com os “irmãos”... (risos) (SAM)

Figura 39: Plano B

- Isso aí eu fui num barzinho: “Plano B” aí, coloquei no status do WhatsApp: “Hoje vai dar Plano B.” Aí, a Fabi, não sabia de nada, ela achou que era plano de aula, aí ela falou: “Também tenho que fazer.” (gargalhadas) Eu morri de rir!.... Essa foto tem a ver com a juventude por causa da cachaça, o alcoolismo. Hoje muito jovem é cachaceiro, quer afundar as mágoas na cachaça, aí vira um manguaceiro. (GUGA)

- Eles falam assim: “vou beber, vou fumar pra esquecer. Ele esquece na hora e depois vai beber tudo de novo. Vai ficar bebendo a vida toda. (SAM)

- Por isso que vira vício, porque nunca quer voltar para a realidade. Quando fica lúcido, ele quer voltar a usar novamente alguma coisa mais forte que dê mais efeito. Aquilo ali, vamos dizer, que também fui num lugar para beber e comer. Então, a juventude, ela mistura muito alcoolismo com tabaco. (GUGA)



Produção de fotografia Guga

Figura: 40 Zoeira



Produção de fotografia e edição Guga

- *Eu não fumo, isso aí foi de zoeira.*

- **Eu te conheci quando estava com esse cabelo da foto...**

- *Eu mudei o cabelo nesse ano, acho que... umas três, quatro vezes, por aí. Estava com meu cabelo branco, picadinho, depois foi para cabelo grande aí foi pro louro aí cortei de novo e vai voltar pro louro só que o louro vai ficar azul. Tava querendo muito pintar de azul. Eu gosto de mudar, igual minha sobrancelha raspei minha sobrancelha de um olho, querendo mudar um pouco, foi só a metade. Eu estava pensando em raspar ela toda também... semana que vem eu vou tirar uma só. Acho que mudar é necessário, tipo assim, mudar nosso estilo, ver o que o povo tem pra falar da gente... Quando coloquei piercing minha mãe disse que eu estava parecendo uma vaca! (risos) Mas eu não ligo (GUGA)*

Figura 41: Superbonita



- *Eu achei que fiquei superbonita nessa foto com a cola, papel, cortando... no Curso Normal a gente tá sempre ocupada, sempre fazendo trabalho, sempre correndo, eu cortando... sei lá, fiquei bonita, distraída. (DEBY)*

Figura 42: Cabelos

Produção de fotografia Lia

- *Eu já mudei tanto de cabelo. Eu já tive todo tipo de cabelo (BIA)*



Produção de fotografia Bia

Figura 43: Com as amigas



Produção de fotografia Lia

- E a outra foi o dia que a gente tirou pra ficar zoando, pra falar dos boys ... eu tô tão feliz! Aí a gente tá brigada, mas tirou a foto juntas (risos) é a felicidade de conviver assim, a gente convive tanto igual família, é... uma família tem briga, né? (DEBY)

Figura 44: Uniforme completo

- O uniforme já diz tudo. Eu escolhi essa foto por causa disso, porque eu tô com o uniforme completo e só de olhar já diz que é normalista. O Uniforme é uma marca, eu acho bonito (SU).



Produção de fotografia

Figura 45: Sem maquiagem



Produção de fotografia Lyne

- A gente não pode usar nada que se sobreponha ao uniforme, porque vai tirar a formalidade, a disciplina, aquela coisa de ser todo mundo tem ser igual, aliás a gente assinou um termo, não pode nem usar um laço no cabelo. Não pode usar acessório, mas tem a estrelinha, o lenço. Mas tem coisa, professora que é boba, por exemplo, argola, um brinco, um cordão, um acessório no cabelo... Até maquiagem, professora. Eu entrei num curso de maquiagem, porque tenho muito costume de botar gliter, botar pedrinha, fazer aquelas maquiagens bem chamativas, sabe, aí D.Z. não queria deixar eu entrar em sala. Eu não me sinto bem sem maquiagem. Eu me sinto como estivesse vazia, porque eu não gosto de me representar sem nada. Então, pra mim maquiagem é uma coisa essencial. Eu gosto de estar bem maquiada, eu sempre venho de maquiagem. É raro eu estar sem maquiagem. Acessório principalmente. É o meu estilo. Eu gosto de me vestir assim. Se eu não me vestir assim, eu fico mal, eu fico triste, estranha... Então eu acho que é meio errado sobrepor uma regra que impeça a pessoa de fazer isso. Muitas vezes eu vinha de luva de rock, D.Z. olhava para mim e dizia: - Tira agora, senão você não vai entrar! Tinha que tirar, mas depois eu botava de novo (risos). Nessa foto eu tô triste, sem maquiagem (LYNE)

Figura 46: Essa eu gostei!

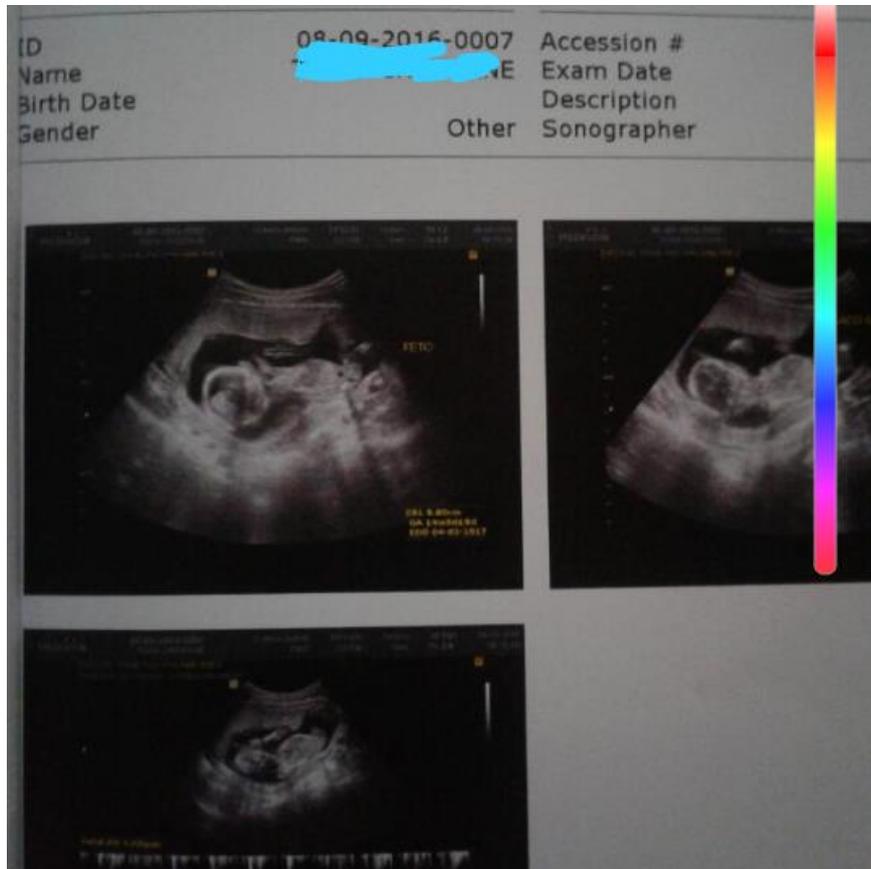


- Eu não gostava de tirar foto de uniforme, aí eu vi essa foto lá, aí adorei! Aí eu trouxe ela, porque essa aí eu gostei (MARY)

Juventudes e questões que emergem

- Quero colocar essa imagem (SAM):

Figura 47: Gravidez



Edição Sam

- A juventude de hoje, gente, é e-pi-de-mia! Eu acho que é gripe, tá parecendo gripe, todo mundo tá pegando, todo mundo tá ficando grávida! As meninas tudo ficando grávidas, as meninas tudo novinha com futuro brilhante pela frente, estão grávidas, já. Fazem sexo e não se previnem. E tem vários métodos de se prevenir. A menina dessa ultra, ela engravidou, ela tava no 2º ano. Ela concluiu o 2º ano e ficou de licença no 3º ano, mas conseguiu completar o 3º ano dela. Ela conseguiu completar os estudos. A irmã ficava com o filho dela e ela ia para a escola. Hoje ela acabou os estudos, mas não faz mais nada da vida. Porque também quando tem o filho fica se desmotivando, fica desmotivada de fazer as coisas. Acho que tinha que se motivar mais pela criança, ainda mais você sendo jovem (SAM).

- Por que será que desmotiva?

- Tem que cuidar da criança, não tem tempo pra nada, tem que cuidar da casa. (GUGA)

- E às vezes, tipo assim, tem mães que ajudam, mas tem aquelas mães que ficam: “Eu não vou cuidar! Fez filho que cuide!” Aí tem pessoas que não tem ninguém pra ajudar (SAM).

- Professora, tipo assim, tem mãe que não dá mole, não. Mas se minha filha tiver filho e ela tiver trabalhando e tal e eu tiver vendo o esposo dela, tudo bem. Mas agora, tipo assim, eu cuidar do meu neto... meu neto! (risos) Agora, eu cuidar do meu neto, pressora, pra a mãe ir fazer unha, fazer isso, fazer aquilo, ah, eu não vou cuidar não (FÊ)

- Fazer unha, fazer aquilo e tal, eu não ligo, fico. Mas, tipo: ah, vou sair com meus amigos. Você tem seu filho, aí o filho tá até enjoado, não quer ficar com ninguém, quer ficar só com a mãe, vou deixar ela sair, professora? (SAM)

- Deixa com o pai (GUGA)

- Se for pra trabalhar, estudar até pra fazer unha e cabelo eu fico (SAM)

- Quando tem pai, né? A maioria não tem pai. (FÊ)

- **Pai tem, não fez sozinha. Não estamos só apontando as meninas? Eles não poderiam também pensar na possibilidade de evitar uma gravidez, uma doença? Com tanta informação por que será que isso acontece?**

- Ah, professora, eu acho que eles fazem de propósito gozam dentro e depois fala para a menina se virar (FÊ)

- No calor do momento o jovem não pensa em nada, fala: “meu Deus, vou ter relação sexual!” (risos) Acha que tudo é brincadeira (GUGA)

- Ou então o garoto fala: “ah, eu te amo”, aí a menina se entrega pra ele. Aí ele fala: “se você ficar grávida eu vou assumir nosso filho”. Quando ela falar que tá grávida, sumiu! (FÊ)

- Eu conheço uma menina que ficou grávida com 14 anos! A mãe dela nunca ligou, sempre deixava ela solta, ela ficava sumida dois, três dias e depois chegava e fica tudo assim. Hoje a garota mora num cômodo pequenininho, parece do tamanho de um banheiro e não tem banheiro, é só um quarto, um quarto mesmo. Ela tem que ficar indo pra casa da mãe dela pra tomar banho, pra fazer tudo. Lavar tudo. O rapaz está com ela, mora com ela. São pessoas de famílias maravilhosas, conheço a família dos dois. Só que a mãe dela não liga. Ele perdido na vida... Eu não acho bonito ser mãe cedo. Tá, minhas irmãs foram mães cedo, sim, minha mãe apoiou, mas teve aquele momento de chamar atenção e falar que foi errado. Uma das minhas irmãs está casada até hoje com o pai do primeiro filho dela, ela já tá no terceiro. A minha irmã, a outra, é um filho de cada pai, ficou grávida aos 15 anos. Ela fugiu de casa com 14 anos, engravidou da minha sobrinha, morava com um cara da idade da minha mãe. Minha mãe ainda acha bonito a filha engravidar com 14 anos. Fica rindo... tipo, você

realmente tem que ficar do lado da sua filha, apoiar, mas tem que saber a hora de dar um puxão, senão vai ficar sempre assim. Eu tenho um futuro brilhante pela frente, eu penso em ser mãe, mas na idade certa (SAM).

- Professora, tipo assim, teve uma aula de geografia no ano passado, o professor perguntou assim: “por que vocês acham que a maioria das jovens tem filhos cedo? E eu trouxe essa questão para ele, tipo assim, a gente trabalha em casa. Arruma a casa, lava roupa, lava louça, faz comida, etc., e eu acho que através dessas responsabilidades em casa, a gente pensa que a gente deve estar preparada para ter uma família, tipo um filho, logo. Isso deve também influenciar um pouquinho. Eu vou fazendo as coisas, eu faço as coisas, então eu posso ter um filho, é! (FÊ)

- Nesse momento a gente está debaixo do teto da nossa mãe, ela tá sim, preparando a gente, mas não naquela hora, ela tá preparando a gente mais pra frente, tipo, ela tá ensinando a como fazer comida, como a gente arruma a casa, como a gente ser dona de casa, mas ela não tá preparando a gente pra ser mãe aos 14 anos!



Maria Inês Caetano Ferreira (2004) em sua tese de doutorado⁶⁷ em sociologia pesquisou as trajetórias urbanas de famílias residentes em uma favela da região nobre da cidade de São Paulo. Ao longo da pesquisa se deparou com Jacira e Jéssica, mãe e filha moradoras da favela. Jéssica estava grávida aos 14 anos, que para Ferreira (2006, p, 158) a gravidez precoce relaciona-se a um contexto marcado por sentimentos de angústia e vazio. A autora aponta que Jéssica, apesar de dispor de tempo para dedicar-se integralmente aos estudos e a eventuais cursos profissionalizantes oferecidos por instituições não governamentais na favela, ter acesso um mundo amplo por meio da mídia, das idas ao Shopping Center, dos bailes animados por ex-atores globais e da boa relação com a mãe que lhe orientava em relação aos métodos anticoncepcionais, estava mergulhada em um vazio produzido pelas configurações da sociedade contemporânea: falta de perspectivas no mercado de trabalho, incapacidade de realizar promessas de consumo, transformação de direitos em não direitos, incapacidade de conquistar independência em relação mãe e construir seu próprio grupo doméstico. “A gravidez

67 Tese intitulada Trajetórias urbanas de moradores de uma favela de um distrito de elite da Capital paulista, sob a Orientação de Vera da Silva Telles, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 2004.

acidental pode ser interpretada como resultado da atitude de Jéssica em não se preocupar com o futuro e simplesmente viver o presente, do modo como ele se apresenta”. Ferreira ainda argumenta que a tranquilidade de Jéssica diante da gravidez acidental sugere que o filho talvez pudesse vir a representar um projeto de futuro, já que não conseguia realizá-lo para si mesma. “Talvez essa criança pudesse ser uma aposta para fugir do vazio.” Ou ainda, arrico-me a pensar que pode ser sinal de pertença, uma forma de presentificação e reivindicação de um lugar, algo como: - “respeite-me, sou mãe”.

Os dados da Síntese de Indicadores Sociais (BRASIL/IBGE, 2015) revelam que o número de meninas adolescentes com filhos diminuiu na última década. Em 2004, de cada mil mulheres de 15 a 19 anos, 78,8 tinham ao menos um filho, o que significava 18,4% da taxa de fecundidade total. Em 2014, esse número caiu para 60,5, representando 17,4% da taxa de fecundidade total. Apesar da queda no Brasil o número de mães adolescentes ainda é bem maior do que na Europa (16,2 por mil meninas) e nos EUA (28,3 por mil), mas próximo do nível observado na América Latina e Caribe (66,5 por mil) e mais baixo que o da África (98,5 por mil).

O documento produzido pelo IBGE (BRASIL, 2015) aponta que diferentes fatores podem estar associados à incidência diferenciada por grupos populacionais da gravidez na adolescência. Um deles estaria relacionado ao fato que em determinados contextos pode haver uma pressão social para que as mulheres se casem e tenham filhos precocemente, o que Sam revelou quando critica a reação de sua mãe diante da gravidez precoce da irmã, ainda adolescente. Outro fator apontado pela pesquisa do IBGE pode estar associado à baixa perspectiva dessas adolescentes em relação à escolaridade e à inserção no trabalho produtivo, o que Ferreira (2006) relacionou ao vazio que Jéssica sentia em relação ao projeto de futuro. A Síntese (BRASIL, 2015) ainda revela outros fatores envolvendo lacunas no conhecimento sobre contracepção; acesso limitado a métodos contraceptivos eficazes; e em casos extremos, as adolescentes podem se ver em situação de violência sexual.

Em pesquisa realizada em 2010, Dias e Teixeira constataram que um dos motivos para a gravidez na adolescência é que apesar das informações que possuíam, estas não eram suficientes para implementar um comportamento contraceptivo adequado. Uma das hipóteses levantadas pelas autoras é que utilizar algum método

contraceptivo implica assumir e expressar a sua sexualidade, o que pode ser algo difícil para os adolescentes, especialmente as mulheres, pois

mensagens contraditórias são oferecidas constantemente aos jovens; por trás de uma aparente liberalidade ou indiferença, encontra-se, muitas vezes, uma moralidade rígida e punitiva, quando os valores familiares são transgredidos. Além disso, cabe ressaltar que os padrões sexuais impostos para meninos e meninas são diferentes. (DIAS; TEIXEIRA, 2010, p. 126)

Outra hipótese desenhada está ligada aos fatores de ordem cognitiva e afetiva. A primeira refere-se à dificuldade da jovem em avaliar a extensão e o impacto das consequências do próprio comportamento. “Os adolescentes podem se sentir invulneráveis, não acreditando que a gravidez possa acontecer consigo, apesar de ocorrer com outros jovens”. Já em termos afetivos, a gestação adolescente pode ser associada a um processo “inconsciente no qual a jovem, impossibilitada de assumir sua autonomia emocional e de identidade por não conseguir separar-se psicologicamente da mãe, tentaria manter-se em um estado emocional fusional, transferindo esta dependência de vínculo à figura do filho ou filha” (op.cit. p.127).

A pesquisa realizada por Vieira (et al.,2017, p. 09) revelou que as jovens do universo popular “tendem a ser mais cobradas a assumir papéis restritos ao lar e ao filho, sobretudo se vivem com um companheiro. Identifica-se aqui um padrão de tutela masculina que conduz a entrada da jovem no universo adulto, como mãe e dona de casa.” Essa constatação vai de encontro com as falas de Fê e Sam ao se referirem à “preparação para serem donas de casa”, indicando que os conceitos tradicionais da educação para as mulheres até a década de 1940 ainda estão arraigados no Brasil, em que obediência, honestidade, trabalho, submissão, delicadeza no trato, pureza, capacidade de doação, prendas domésticas e habilidades manuais (op. cit.), não saíram do quadro de valores estabelecidos, sendo também identificados na base histórica da constituição da Escola Normal.

Contudo, um dado que aparece em todas as pesquisas relatadas é que a maior parcela das adolescentes que engravida pertence à classe trabalhadora mais pobre, jovens autoidentificadas negras ou pardas e vivem nas regiões economicamente menos desenvolvidas das cidades e regiões brasileiras. Outro dado é que adolescentes de classe mais abastadas, quando engravidam não interrompem sua trajetória escolar, como geralmente ocorre nas camadas menos favorecidas, em virtude da maior disponibilidade

de recursos e apoio para lidar com essa situação e suas demandas. Mais um dado destacado na pesquisa de Vieira (op. cit.) refere-se ao uso de preservativo masculino relatado apenas por 11% dos parceiros, sugerindo que o julgamento da contracepção como uma responsabilidade exclusiva das mulheres ainda é aceito pelas jovens.



Figura 48: Escola/Prisão



*A disciplina é
uma anatomia
política do
detalhe.*

(FOUCAULT,
1999)⁶⁸

Produção de Fotografia Fê

⁶⁸ “A disciplina é o processo técnico unitário pela qual a força do corpo é, com o mínimo de ônus, reduzida como força “política” e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas” (FOUCAULT, 1999, p. 182)

- A maioria dos jovens gosta de ir para a educação física se sentem livre... Eles estão felizes porque vão para aula de educação física (FÊ)

- Eles estão felizes, mas por trás das grades. (risos) É sério! Tipo assim: é o momento de descontrair, mas não tem nexo botar uma grade de prisão e aquele negócio ali em cima pra poder nos privar de ter nosso momento de brincar... essas coisas... Não teria nexo eles pegarem e colocar o portão na entrada da quadra, do que aqui na rampa? Não tem cabimento! (GUGA)

- É tão bom, sabe? Sair do espaço daqui, tipo ontem pro ensaio, ir para a quadra, sair. A gente fica direto aqui. (FÊ)

- A gente do Normal não vai tanto para a quadra. (GUGA)

- Diversão é distração. Professora, jovem gosta de diversão, porque tem muito jovem aí que passa muitas coisas dentro de casa... Até na sala de aula jovem gosta de distração e esquece um pouco aquilo (SAM)

- É muita pressão, também, dependendo da família, dos pais, ah, você tem que estudar! Tem que fazer isso... aí quando chega na escola é você sentado copiando dever e ouvindo o que o professor tem que falar... aí, não tem momentos de lazer. Só tem na hora do intervalo. Mas ficar passeando de pátio em pátio... Conversando... (GUGA)

- Pra lá não pode! Tem que ficar conversando aqui! Professora, eu acho que as aulas fossem com mais diálogo com a turma e menos... tipo... uma coisa meio clichê passar dever no quadro, encher o quadro e você só copiar... “ainda tem duvida?” Você tem. Só como não você quer mais ficar aqui dentro, você fala: não tenho! (FÊ)

- Copia, copia, mas copia... A gente fala: “ô professor”... querendo conversar, a gente não pode nem trocar de assunto, não quer saber, só quer saber de passar dever no quadro (SAM)

- A professora conseguiu dividir o quadro em quatro partes e passou duas vezes, quatro partes! (FÊ)

- Ah, me desculpa, eu nunca copieei! (risos) Chega a ser muito chato todos os anos de estudos você só sentar a poupança na cadeira e ficar assistindo o professor aí na frente passando dever e dever e dever aí explicando, não tem nada que distraia um pouco o aluno, por isso que o aluno às vezes atrapalha a aula do professor conversando, porque a gente não tem esse momento às vezes em casa... muitos... e... poucos, né? Ficam só dentro de casa, dentro de casa, como por exemplo eu. Eu não saio, só fico dentro de casa. Quando eu saio, só saio para a casa da minha avó. Em casa chega a ser chato, porque eu moro muito longe dos meus parentes, minha distração mesmo é o colégio. (GUGA)

-Minha mãe está terminando o período dela na faculdade, ela tá fazendo o tal de tcc. Professora, ela não me dá atenção nenhuma. Eu fico no quarto, aí eu fico tipo: Caraca!

Vou sair aqui de casa só pra ir para a escola, agora, e pra ir para igreja. Então, tipo, a minha vida, ela já se tornou uma rotina, tipo assim: acordei, escola, escola pra casa, de casa pra igreja, de igreja pra casa, e é isso. (FÊ)

- Sempre fico sozinha em casa, o mesmo na igreja. Minha mãe sempre trabalhou, ou ela trabalhava em dois empregos ou trabalhava a noite inteira, quando chegava ficava dormindo o dia todo e eu na escola, quando eu chegava da escola ela já não estava mais em casa. Então eu não tive muita atenção da minha mãe igual as minhas irmãs tiveram, meu pai, ele caga pra mim. Agora tô nesse negócio de líder lá na igreja, eu conheci duas meninas, não, a filha do pastor eu já conhecia, só que a gente não era muito chegada e agora que eu me cheguei a ela, agora eu saio mais, passo a tarde com elas. Eu ficava muito sozinha dentro de casa. Minha mãe, depois que ela aprendeu a mexer no telefone, ela não sabe outra coisa o tempo todo. Ela joga, fica no WhatsApp, a minha vó já demonstrou que tem um ranço por mim. Eu inventei de casar, né? Aí eu ia construir em cima da casa da minha mãe, pra não deixar ela sozinha, né? Tinha que ver a confusão que ela arrumou dentro do quintal!!! (SAM)

Professora/es

- Essa foto foi quando fizemos um chá de fraldas para o professor e eu acho que tem tudo a ver, ele e a gente sabe que hoje em dia a profissão é muito desvalorizada, e ele tava sem receber ... e pode ser que lá na frente a gente passe por isso, se não melhorar e eu acho que tudo a ver com ser normalista. (SU)

Figura 49: Chá de fraldas



Produção de fotografia professor V.

- *Eu tinha visto no Facebook, mais ou menos assim, só que o professor tava sem receber e a turma toda juntou pra pagar o professor, nossa! Por mais que a gente escute que alunos batem nos professores, vejo muito isso acontecendo, tem pessoas que ainda colaboram, que gostam. (JÔ)*

- *Tem professor que pede isso! Tem professor abraça você em todos os sentidos. Mesmo que você não goste muito daquela aula, você acaba assistindo por causa do professor. Ele traz microfone, canta, traz instrumento, a gente canta, gravei vídeo cantando (risos) (NANDA)*

Figura 50: Aniversário prof. S.



Produção de fotografia colega da outra turma

- *Esse dia foi a festa do professor S. agente é muito apegada a ela. A gente fez uma surpresa pra ele também, a gente sempre faz surpresa pra professor que a gente gosta. Nessa época ele tava muito chateado porque uma aluna da outra turma desacatou ele. (SU)*

- *Então, professora foi aquela questão de eu ter falado que tem muitos alunos que agridem os professores e muitos acolhem e foi essa foto aí. (JÔ)*

Figura 51: Café



Produção de fotografia colega da outra turma

- A gente não gostava da professora, não gostava dela. Sei lá, parecia que ela não foi com a nossa cara. Um dia ela chegou e conversou com todo mundo, foi bem legal! Aí depois viramos superamigas. Em quase toda aula dela fazíamos café, tínhamos conversas íntimas com ela e ela começava a filosofar...Ríamos com ela, choramos com ela... A gente sempre faz festa. A gente já fez festa para muita gente; A gente sempre faz uma surpresinha pro professor que a gente gosta. Tipo o professor S. e o professor V. também. Tem briga na turma, mas às vezes a gente se une, faz umas coisas assim. Para a professora A. foi a que a gente mais fez café aqui, fazia muito café.

Figura 52: Estou aqui há três anos



Produção de fotografia Lú

- Essa foto é nossa cara olhando o primeiro ano no começo do ano (risos). O primeiro ano faz o maior escândalo, porque eu fiz isso, também, o que passou na minha cabeça foi: -eu cheguei agora, quero mostrar quem eu sou e vou ficar marcada nessa escola. Então já chega fazendo auê, já chega gritando, já chega querendo se amostrar e essa é a cara minha, a minha cara pra elas do primeiro ano fazendo o maior escândalo para ir pra fila do refeitório. Eu falo: estou aqui há três anos e você há três dias (gargalhadas) (BETINHA)

Figura 53: Tempo Vago



Produção de fotografia Lu

-Eu escolhi essa foto porque é o que a gente mais passa aqui nesse colégio é ficar de tempo vago. Nesse dia aí a gente ficou, acho de 8:40 a uma e pouca de tempo vago, aí professora apaguei, né? Literalmente (risos) aí essa aqui foi e tirou foto minha (risos) Normalista é isso: cheia de cansaço.



O universo juvenil narrado pelas juventudes normalistas transborda fabulações em suas criações de si. Muitas fotografias acionaram temáticas bem próximas às suas vidas: sociabilidades, redes sociais, questões socioeconômicas no desejo de acesso a um bem material, situações em que a resistências e adesões convivem em atritos, a escola sonhada e a escola vivida, currículos imaginados e diálogos vividos. Dayrell (2007, p. 1111) nos ajuda a entender que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Ocorre em fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola, seja nos tempos livres e de lazer, ou na escola, “na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais”. A sociabilidade exprime os diferentes processos relacionais entre as juventudes definindo as amizades mais próximas, assim como também os desafetos, os conflitos, os afastamentos, as aproximações, as modificações em grupos, as semelhanças e diferenças identitárias, expressas em estilos e formas de pensar.

Novas e antigas percepções de mundo convivendo na mesma pessoa, que não é sempre a mesma. A metamorfose também está presente nas performances fabuladas no olhar encarando quem vê a foto, sorrisinho no canto da boca, as frequentes caretas e exposições de línguas, na verbalização da mudança do cabelo ou na referência dos “cabelinhos” antigos. Sentir-se bonita, viver novas performances de outras expectativas de existências.

[Juventude é] “... *nunca ser esse negócio sério... precisa ter amigos, se entreter*”. *Fiquei superbonita nessa foto*”. *“A gente tirou pra ficar zoando, pra falar dos boys ... eu tô tão feliz!”* *“Eu não me sinto bem sem maquiagem. Eu me sinto como estivesse vazia*”. Atributos positivos enunciados nas narrativas como, alegria, amizade, otimismo, bom humor, “zoação”, extroversão e satisfação corporal, valorização do físico, as mudanças que promovem no visual e a preocupação com as opiniões sobre suas estéticas, revelam uma visão positiva de si, a despeito da visão que os adultos e a sociedade possuem. Aproximando dos resultados da pesquisa de Minayo et al. (1999) com jovens do município do Rio de Janeiro que visava conhecer as representações sociais sobre a juventude. Nesse trabalho, Minayo et al. descobriu que jovens do Rio de Janeiro associam alegria, beleza e bondade; diversão e lazer; direitos e deveres; e namoros à concepção de juventude. Assim como em Minayo, ideias negativas surgiram

nas narrativas das normalistas como o álcool e as drogas em referência ao conceito de juventude em geral e não como representação de si. Em Minayo (op.cit.) essa dupla vem acompanhada de violência e criminalidade. Apesar de não verbalizarem claramente como um aspecto negativo, há um certo “desalento” na gravidez precoce, sugerindo que uma trajetória juvenil estaria interrompida: a trajetória escolar. A fala “*um futuro brilhante pela frente*” pode ser um enunciado desse desalento.

Minayo et al. (1999) sugerem que como um sistema de defesa diante da visão negativa sobre juventude que a sociedade transparece, os jovens e as jovens constroem imagens extremamente positivas de si mesmos e reivindicam o seu uso. Longe de ingenuidade, essa “imposição” estética do “ser jovem” condiz com uma reflexão do porquê ser da forma que se é, apesar das conflituosas formas de aceitação e incertezas no futuro.

Muitas narrativas de enfrentar o mundo com coragem/receio/ousadia/cautela em tímidos projetos de futuro construídos em sonhos, desejos e restritas condições financeiras. Constituições de vidas nas tramas paradoxais de estarem diante de inúmeras possibilidades, mas ao mesmo tempo não terem o que/como escolher. Tempo de espera, mas tempo de fazer. Ansiedades e imobilidades diante do novo que se levanta do dia. Velocidade desenfreada que a contemporaneidade imprime boleando a fugacidade dos (des) encontros entre sonhos, desejos e oportunidades (nem sempre justas, nem sempre leais, nem sempre verdadeiras) em buscas incertas pela concretização de projetos imaginados e assumindo a responsabilidade pelo resultado de suas empreitadas, aprendendo a dura arte da resiliência. Querer para as juventudes da classe popular nem sempre é poder.

A potencialidade formativa da/na relação docente em demonstrações de afetividades e homenagens revelam as parcerias firmadas na estreita leveza/árdua do convívio. A centralidade do diálogo na sala de aula é uma reivindicação posta pelas ansiedades de acolhidas, comunicação, expressão e presentificação juvenis. A conversa com professores é um elemento importante que se insere como parte, também, constituidora da docência, que em pronunciamentos freirianos, não existe sem a discência. E como experiência humana, a marca docente também é carregada pela vida. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2002, p.73), não nos deixa esquecer que “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor

incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Freire (idem, p.43) recorre à memória para apresentar quão significativo é um gesto docente:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seuajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje (FREIRE, 2002, p.43)

No percurso escolar docentes e discentes se constituem em processo mútuo de cocriação e invenção de si e do outro, em fabulações dialogadas e intermitentes na arquitetura de movimentos criativos que exploram emoções e valores. É na relação docência-discência-docência onde predominam as dimensões da ética, que condena o discurso de opressão e exploração e luta pela humanização da dignidade humana, e da estética na experiencição da/na complexidade dos processos de significações e ressignificações de ser, fazer e ler o mundo que se constitui a docência. Professores e professoras que reconhecem as identidades e presenças das estudantes são também reconhecido/as e valorizado/as como docentes.

Mas a estética existencial em profunda experimentação do devir-humano propõe constantes fabulações potencialmente criadoras de conhecimento rizomático. O inacabamento humano em cheque nas tramas e narrativas imagéticas construídas cotidianamente pelas juventudes e seus modos de viver, manuseando dispositivos eletrônicos e linguagens digitais para expandir seus corpos, suas criações e presentificações. As juventudes não são passivas. Nem dispersas ou “organizadas”. Não cabem em categorias estáticas, “se fazem” tudo ao mesmo tempo, esporadicamente ou raramente. Sempre, as vezes ou nunca, termos que passeiam pelas percepções de si, dos outros, da vida e do mundo. Enquadrá-las não seria justo.



Curso Normal, Estágios e Normalistas

- *Ser normalista é a gente aprender a lidar com criança e entender o lado dela. E a gente volta a nossa infância também, se divertindo, brincando na quadra... é uma parte que eu gosto muito. (KATE)*

Figura 54: Dia de festa



Produção de fotografia Lyza

- *Eu acho que juventude é tipo, aprender, a gente a se descobrir, porque, tipo, eu gosto do Curso Normal, eu tô mais aqui obrigada, né? Por causa que minha mãe tem uma escola, então... mas assim desde pequena eu sou acostumada já dentro de sala de aula, porque desde pequena eu ajudo os professores na escola da minha mãe. Antes de eu entrar pro Curso Normal, eu ficava, acho que no primeiro ano, no segundo, no C.A., não lembro e já corrigia o caderno pra professora, dava visto, fazia o visto dela, corrigia, então eu tô aprendendo a gostar, agora no terceiro ano me identifiquei mais. Mas é mais obrigada eu ir (risos) minha mãe falou assim quando veio me inscrever: - eu nem vou perguntar se você quer fazer, porque é por livre e espontânea pressão que você vai fazer o Curso Normal (risos) O legal é que minha mãe se formou aqui e minha*

irmã também se formou aqui. Ah, e outra coisa, eu e Kate somos obrigadas a fazer o Curso Normal. (LYZA)

Figura 55: Foto da atividade



Produção de fotografia Berê

- Essa aqui eu não estou, eu que bati a foto...eh... eu achava o Curso Normal um saco no primeiro ano que eu não fazia estágio, só vinha pra escola e fazia as coisas culturais assim, aí eu ficava: Ai, meu Deus, quando eu vou começar o estágio? Porque, professora, eu amo criança, eu gosto muito de criança e isso é um dos motivos pra eu continuar no Curso Normal, porque eu gosto de estágio, tem algumas pessoas aqui na sala que não gostam de criança, não gostam de estagiar, eu gosto muito e isso é uma das coisas que eu mais gosto. (BERÊ)

- Essa foto aí, ela representa o que a gente tá estudando pra fazer, ela representa o nosso futuro. Tipo, se formos seguir a profissão (BELA)

- Será que isso mesmo que vocês querem: ser professora? Vocês estão na idade certa de decidir isso?

- Não, professora, eu acho que não, muito cedo, mas se a gente for ver socialmente é meio que uma obrigação a gente ter que escolher agora, tem que saber agora, porque é o último ano, aí a gente vai ter faculdade, então tem que saber. (BELA)

- Eu queria fazer Direito, Professora, eu queria ser advogada, porque meu tio e minha prima são também, aí eu estava me tirando por aí, queria ser igual a eles, mas aí eu

entrei no Curso Normal e mudei totalmente, mas antes já gostava de criança, eu sempre gostei de criança. (BERÊ).

- Professora, assim, não vou falar pra você que eu amo estágio, que eu não amo, entendeu? É uma coisa... assim, que ser professora quando eu sair daqui, não, eu não vou e, mas eu gosto, entendeu? Faço obrigada, mas assim: ah, sou obrigada..., não! Eu não sou obrigada. Tô aqui também porque eu quero um pouco, mas que eu amo, eu não amo, entendeu? Independente de eu não querer essa profissão, gosto de estar aqui na turma, gosto de fazer as coisas, eu gosto dos trabalhos eu acho divertido... acho que se eu não tivesse feito teria me arrependido, porque Geral [Formação Humana] é muito fácil. Cê vai lá estuda, passa consegue os vinte pontos e acabou. Aqui não. Aqui é toda uma preparação, aqui é todo... tem que ter psicológico pra aturar todo dia isso aqui, porque isso aqui é muito chato! Tem que vim pra ficar o dia inteiro, mas é uma coisa que se eu não tivesse feito teria me arrependido. Conheci outras amigas na outra escola. Sou amiga até hoje de frequentarem minha casa, de dormir na minha casa e isso eu vou levar pra minha vida toda... Eu acho que a gente não só estuda, a gente cria amizades e inimizades também e depois passa. Nem todo mundo se gosta, ninguém é obrigado a gostar de ninguém e é isso (DUDA).

Figura 56: Todo mundo queria tirar foto



Produção de fotografia Duda

- Essa foto eu gostei muito porque tem vários filhos das amigas da minha mãe, então todo mundo lá me conhecia já. Nessa época aí, a gente fazia uma ficha, a professora dava uma ficha a gente fazia uma entrevista com a diretora perguntando quantas pessoas trabalhavam na escola, se tinha pessoas com TDH, se alguém com algum tipo de deficiência, enfim, fazia esse tipo de pergunta para a diretora, falava sobre as crianças, idades, quantas sala, quantas turmas eram, quantos professores tinham, fazia uma entrevista geral com a diretora, fazia uma entrevista com a professora, quantos alunos na sala... Achei legal essa parte, porque eu não fiquei só focada nos alunos, sabe? Conheci a escola inteira, entendeu? E as crianças eram muito legais, respeitavam os professores (DUDA)

Figura 57: Não foi só o trabalho



Produção de fotografia de Su

- Professora, escolhi essa foto porque foi do estágio cultural que eu fiz, pra conhecer os museus, fui em todos os museus que tinha, fiz mais do que o horário cumprido, mas é porque gosto muito de teatro, eu gosto muito de museu, gosto muito dessas coisas e poderia ser em qualquer cantinho em qualquer lugar lá embaixo, tudo que tivesse

aberto, a gente ia. Dia de segunda-feira foi raro ter aberto, lá tinha uns quatro contando, aberto. Fomos no Museu da Light, fomos no Museu no Judiciário, nossa! Fomos em muitos. Foi um dia muito divertido pra mim, um dia que aprendi bastante, que realmente queria estar lá com as meninas que fazem estágio comigo. E essa foto você pode ver lá atrás, ali tudo é Marinha, mais lá pra trás tem o Banco do Brasil, nós fomos também, tirei uma outra foto lá dentro. E essa foto, professora, como a gente se divertiu lá, porque a gente tava fazendo trabalho, mas não foi só o trabalho, a gente se divertiu mais do que fez o trabalho (risos) E essa foto ficou muito legal, gostei muito, representou muito meu dia. Diversão o tempo inteiro, zueira, aprendendo, tudo.
(DUDA)

Figura 58: O primeiro estágio tem que registrar



Produção de fotografia Bel

- Esse dia, professora, foi quando a gente começou a fazer estágio, a gente tava pegando as assinaturas, pra ir na SEMED e pra mim foi muito importante, né? Porque

nunca tinha feito estágio e a gente conseguiu. O primeiro estágio tem que registrar.
(BEL)

- Nessa escola tem creche também e pré-escola e a comida é ótima! Professora, tem que ver o café da manhã da creche, era pão, mortadela e café se quisesse tinha leite, não é só café e biscoito, não! (BETINHA)

Figura 59: No estágio



Produção de fotografia Su

- Essa foto foi no estágio. Eu gosto muito dessa foto, porque quando eu chego, eu faço estágio na creche de tarde, as crianças tão dormindo e elas acordam depois... e eu gosto muito dessa foto porque quando eu chego eles tão dormindo, aí um acorda e vem:

- Oi tia, você veio hoje! E aí já vem me abraçar e vai acordando um por um... eu gosto muito dessa foto! Outro dia eu fui pra sala de um menino, aí ele sentou comigo na sala de vídeo, aí ele começou a contar que o pai dele era uma estrelinha, foi muito lindo... ele disse: -ah minha mamãe disse que meu pai virou uma estrelinha, e aí ele começou a me contar, assim... tão pequenininho, aí eu comecei a chorar. (SU)

- Quando eu fiz o fundamental minha tia era professora eu saia da sala de aula e ia pra sala dela e ajudava com as crianças. Sentava lá, pintava com eles, fazia o dever com eles e eu nunca parei pra me ligar. Eu gosto de afeto com criança, eu tô prestando atenção nisso desde o ano passado. Eu gosto muito de afeto da criança porque o sentimento que a criança presta por você é verdadeiro, o sentimento de você chegar ali e ajudar ela, depois ela vai ter uma gratidão por você enorme e eu gosto muito disso: o sentimento puro da criança por você e eu gosto muito desse sentimento que a gente

sente sendo professora que... como eu vou explicar... a gente dá sem esperar receber nada e quando a gente vê a gente recebe mais do que nada. (NANDA)

- O estágio é uma forma de praticar mesmo, o que a gente conhece na teoria, mas a teoria não passa como fazer, você tem que praticar. (BEL)

Figura 60: Primeiro dia



Produção de fotografia Betinha

- Essa foto eu tirei foi essa semana, foi o primeiro dia do estágio desse ano e as crianças me receberam com o maior amor, professora, tinha que ver, eles, aí!... (risos, - chora, não! Risos) eles o tempo todo falando: - Tia te amo tanto! Volta todo dia! Fica aqui com a gente todo dia, aí ficaram me desenhando na massinha (risos) foi muito engraçado! Aí, no final, eu falei que ia embora, uma menina disse: - não tia, dá abraço! Aí quando ela veio me dar um abraço, veio um menino correndo e aí veio todo mundo atrás, aí eu falei vamos tirar uma foto. (BETINHA)

- O sentimento que as crianças passaram para a Betinha, tem criança que no primeiro dia não gosta ou fica longe. Ah, gente, ser normalista é muito bom! (JÔ)

- Só a parte dos estágios (risos) (LU)

- Sem fazer estágio, acho que ninguém tá preparado pra atuar numa sala de aula, acho que se a gente aprendesse na prática a teoria... (foi interrompida) (KARA)

- Ô professora quando eu, entrava na sala no ano passado eu ficava tentando colocar o que a professora L. falava de psicanálise, mas nada funcionava (risos) eu ficava assim...[braços cruzados, mãos na cintura] e nada funcionava e aí eu tive que baixar minha própria teoria, meu próprio método, porque senão nada dava (risos) (LU)

Figura 61: Curso Normal



Edição Bela

- Então, professora, eu fiz uma montagem, né? E aqui eu quis colocar muito sobre a nossa parte artística que é a gente se fantasiar no dia do Halloween, a gente colocar roupa no dia da festa do folclore, a gente na sala de aula ... por exemplo, a festa do Halloween, essa festa reúne tanto a juventude, como ser normalista, quanto Curso Normal, porque a sala foi todo decorada, a gente promoveu uma festa dentro da sala de aula, praticamente do jeito que a gente queria, todo mundo se uniu, apesar de ter

muita desavença, o tempo inteiro a gente discute, mas quando a gente se une, a gente consegue fazer as coisas funcionarem. A gente se uniu, cada um fez a sua parte e a gente se vestiu do jeito que a gente queria, a gente colocou as músicas que a gente queria, agente dançou, a gente comeu, tirou foto, então foi muito bom. A gente teve liberdade, muita liberdade, a professora deu muita liberdade pra gente (...) essa foto aqui, professora, eu fico muito emocionada, elas fizeram uma festa surpresa pra mim, meu aniversário é em dezembro, elas fizeram em setembro (risos) super surpresa... tinha comentados que nunca tive amigos na escola e como faço aniversário em dezembro, nunca tive esse negócio de cantar parabéns para mim e nem nada disso, isso vai sempre marcar minha vida, porque foi a minha primeira festa surpresa na escola. Eu nunca gostei de estudar, não é que eu não gostava de estudar, eu nunca gostei do ambiente escolar, de ter que fazer as coisas em grupo, nunca foi fácil proa mim. E aqui eu descobri essa vontade, eu pego três conduções com prazer de estar aqui, entendeu? Eu faço questão de estar aqui. Eu gosto dessa vivência que eu tenho. Muitos aqui não escolheram fazer o Curso Normal, eu escolhi fazer o Curso Normal, eu nem sabia o que era, me falaram é formação de professores e tal, tal, tal e cá aqui. Não sabia que tinha uniforme, nem que era integral, eu tô aqui porque eu quero. Aqui, a gente pegou tudo que tinha na mesa (risos) e a gente tava muito feliz porque ia poder comer tudo (risos). Aqui da saia verde é no primeiro ano, as meninas não me receberam muito bem não, sabe? Tá eu não sou uma pessoa fácil, eu sei! Hoje todo mundo tá acostumado comigo, mas no primeiro ano ninguém estava acostumado comigo, eu cheguei na metade do ano. E aí eu corri atrás das saias, vi a coreografia e ficou um trabalho muito bonito.

(BELA)

Figura 62: Eventos



Produção de fotografias Duda, Bel, Su, Lyza. Edição pesquisadora

- Essa é a foto da festa do circo⁶⁹, é especial, né? Eu acho que é uma das festas especiais, ou se não a festa mais especial que a gente tem aqui, porque a gente vai pro Ruy Afrânio e essa foto, pra mim, é sobre o Curso Normal, sobre ser normalista e também sobre juventude. Então, sobre ser normalista e Curso Normal, porque querendo ou não a gente tem que fazer isso, (risos) mas a gente acaba gostando. A gente entra no clima. Essa atividade é muito importante, porque a gente acaba ajudando e também a gente entende como é, ne? E as crianças ficam tão, tão bobas e eu me sentindo uma palhaça, sabe? (HANNAH)

- Isso é ser normalista, mas também é Curso Normal. É uma festa técnica e faz parte da formação sempre tem essas festas juninas, festas típicas. Normalista é isso, se vestir... A festa do circo é muito boa. Junta um montão de criança, agente melhora nosso aprendizado, tipo, na sala você só lida com uns 20 alunos, nesse dia você fica com um montão. Tem que fazer brincadeira, tem que fazer tudo... então, eu acho interessante dessa forma, tem todo ano. Prepara a gente também, quando a gente for professora vai ter festa de tudo. Festa de mãe, festa de pai... deixa a gente meio que a vontade com isso.(NANDA)

- Eu escolhi o dia da festa do circo porque a gente interage com criança, aprende a lidar com criança, que a gente não conhece, mas que gosta da gente e eu achei (SU)

- Eu não estudava aqui no primeiro ano. Eu estudava no R. Lá no R a gente não tem nenhum trabalho que a gente faça com os alunos das escolas. Eu acho isso muito interessante, porque a gente sai da nossa zona de conforto, é bom pras crianças e bom pra gente aprende a lidar com as crianças e a gente cresce, no começo é um estresse, mas dá tudo certo. (MARY)

⁶⁹ A Festa do Circo, ou melhor, o Encontro Interescolar e Interdisciplinar Vicentina e Ruy, é um “Evento Formativo” que faz parte das “Festas Técnicas”, que compõem o quadro de atividades extras de estágio. São eventos organizados pelas normalistas com base teórico-prática orientada pelas professoras e professores e que resulta em uma atividade coletiva de grande porte que envolve todo o curso normal e escolas que atendam da educação infantil ao fundamental I.

Figura 63: Ser normalista



Edição Bela

- Aqui remete mais o que é ser normalista, porque aqui eu coloquei o folder da semana da normalista, porque a gente tem a nossa data isso faz parte do Curso Normal, colocar seu uniforme completo e fazer toda reverência a gente aprende a dar valor à cultura, ser normalista é sair correndo para almoçar e chegar e conseguir o primeiro lugar da senha (risos) essa duas fotos (.....) representa as coisas que a gente aprende à parte aqui dentro, a gente não acha que vai aprender, por exemplo, eu aprendi a fazer bichinho com balão e ali a gente estava costurando o jogo da velha que a professora M. passou, a gente faz N outras coisas, a gente faz muitas funções aqui dentro de sala de

aula (...) E aquela ali na sala de aula. Eu me sinto muito bem quando eu tô explicando alguma coisa e aí eu tava me sentindo muito bem, eu passei uma lição no quadro e a gente tava corrigindo, foi um dia em que a professora faltou no estágio e eu e a Hannah substituímos e aí as crianças estavam super quietas, porque eu falei: -só vai sair quando terminar e já tava perto da hora de ir embora e foi uma experiência muito boa e eu gostei muito. Então acho que as minhas fotos elas representam o meu orgulho de ser normalista. Porque eu tenho orgulho, tenho orgulho de usar esse uniforme, tenho orgulho de ser normalista e tenho orgulho do que é o Curso Normal.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

(FREIRE, 2002, p. 51)

Christine Josso (2008) nos diz que as narrativas de formação de si (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, amante) permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Nos caminhos da viagem proposta por essa pesquisa constituíram-se os processos de criação em que as normalistas narram experiências, estratégias, memórias, afetos e fabulações no tornar-se professoras. Trajetória construída na tensão entre aquilo que breves experiências como normalistas e suas vivências como estudantes tornaram herança e os novos desafios exigidos por situações que o próprio curso impõe a cada nova etapa: um estágio a mais, um evento mais elaborado ou uma apresentação mais rigorosa. Processo constituído na relação dialética da aquisição de conhecimentos, “de saber fazer, de saber pensar, de saber estar com relação ao outro, de estratégias, valorizações, comportamentos, novas valorizações que são visadas mediante o percurso educativo escolhido” (JOSSO, 2008, p.11). Compartilham suas trajetórias escolares e expectativas na profissionalização para o magistério, memórias estudantis da criança que escolheu ser professora. Memórias de jovens professorandas nas experiências do/no lugar docente e as mutações sociais e culturais por qual suas vidas passam(ram).

Projeções de si na escolha pelo curso, processos de escolhas e definições, intercessores envolvidos no contexto da escolha, momentos de vida ao longo do curso, lembranças de ingresso, de eventos, de amizades que já se foram, dos sucessos e frustrações vividos nos estágios, nos resultados de atividades realizadas, de visitas e apresentações, todo esse acervo reexaminado em seus sentidos no presente e projetados no futuro, tais antecipações para Josso (op.,cit.) “contam a dinâmica de formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória coloca, então, em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização)”. Modelos de docentes são evocados para a projeção no tornar-se professoras. Intercessores, conhecimentos e experiências acionados na constatação do próprio inacabamento circundada na estética existencial do devir-professora.

Apresentam seus intercessores, responsáveis pela criação e que podem ser quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor, na criação dos modos de ser e de praticar os cotidianos normalistas.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (Deleuze, 1988, p. 156)

Narrativas e enunciados com seus auditórios em cena “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Suas falas, narrativas do vivido, evocam o que Bakhtin (2006) chama de “auditório social” uma construção ideológica que se organiza no horizonte social no *espaçotempo*, “do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito”(op.cit.) demarcados por elementos discursivos como nos pronunciamentos de Sam: *Eu não acho bonito ser mãe cedo (...) ela tá ensinando a como fazer comida, como a gente arruma a casa, como a gente ser dona de casa, mas ela não tá preparando a gente pra ser mãe aos 14 anos!*

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2006, p. 326).

Narrativas construídas nas fronteiras das contradições pertinentes à existência humana praticando a vida e fabulando experiências, como nos diz Sam e Guga. *Hoje muito jovem é cachaceiro (...) que a juventude não precisa só beber (...)* Acho que mudar é necessário, tipo assim, mudar nosso estilo, ver o que o povo tem pra falar da gente... “Amar criança” ou a profissão são elementos discursivos também presentes em inúmeras situações de falas no cotidiano, muitas trazidas pelas normalistas ou por aqueles e aquelas que se posicionam, diante da tarefa formativa, em projeções de um futuro, de um devir não iniciado no agora e construídas a partir de discursos herdados no consenso social que professa por exemplo as instabilidades morais como características das juventudes e o amor materno da “segunda mãe”, a professora.

Juventudes muitas vezes percebidas como um vir a ser prescrito pelos estatutos adultocêntricos atualmente banhados pelas águas do neoliberalismo. Espera-se que as juventudes já tenham claro suas definições de futuro, porém os panoramas apresentados pela sociedade e o sistema que a define, não traçam bases para escolhas amparadas em possibilidades reais compatíveis com os sonhos e desejos das juventudes, principalmente as das classes populares, para as quais podem ser impostas precocemente escolhas, tarefas e responsabilidades que nem sempre estão preparada/os a realizar.

Nas narrativas estudantis/juvenis/normalistas os estágios e os “eventos formativos” são destaques pela carga emocional, pelo desgaste físico e pelas expectativas de um bom resultado. As aproximações dos territórios profissionais promovem “loops” projetivos nos “*ver-se em ação*” como aprendizes de mestres que escorrem nas fabulações de serem as próprias mestras. Contudo, há uma ausência nas formações docentes de uma relação dialógica entre saberes acadêmicos, currículo de educação básica e cotidianos escolares. A ênfase em uma formação essencialmente teórica esvazia a sua realização. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. Nóvoa (1995) elucida. Diz que a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Nesse caminho de construção de uma identidade pessoal, Gatti (2012, p.16) enfatiza: “a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”

Em relação à ausência das práticas contidas nas escolas e os saberes dos praticantes nos conteúdos curriculares voltados para a formação docente, Gatti (2012, p.14) analisa que há uma rarefação da visão não dicotômica entre conhecimentos fundamentais e práticas nos currículos efetivados nas instituições brasileiras de ensino superior formadoras de professores para a educação básica. Diz: “formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não corresponde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.” Nesse sentido os estágios e outros eventos que envolvam práticas escolares e/ou dinâmicas

da/na escola de educação básica instituem-se, também, em *espaçotempos*, *acontecimentos* de formação.

As “festas técnicas” são eventos constituídos e constituintes de normalistas. São eventos coletivos com potencial de intervenções coletivas com certa aproximação do acontecimento deleuziano. Um acontecimento “é uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis”. Os “eventos formativos”, apesar de seu caráter coletivo, são percebidos, sentidos, constituídos de forma subjetiva, pelo grau de adesão e solidariedade entre os grupos em suas tarefas específicas e o resultado geral da atividade. “O acontecimento cria uma nova existência, produz uma nova subjetividade”. Os estágios, parte do conjunto de atividades obrigatórias do curso, envolvem uma série de sentimentos e desafios para as normalistas. Muitas o veem como um fardo, outras já como possibilidades. Envolvem-se com as crianças, professoras e profissionais das escolas, conforme são acolhidas. Participam dos cotidianos escolares em momentos e “cenários” diferentes: em uns são “estagiárias” (imersas no devir-professoras), em outro são estudantes/jovens/normalistas. Em *tempoespaço* diferenciados participam dos “bastidores” e do “auditório” do ensino. Reconhecem, analisam e avaliam as práticas docentes não como apenas alunas, agora como quem já possui uma noção do processo docente.

E por isso, não aceitam mais ser coadjuvantes na vida escolar, querem ser atrizes e atores, diretoras e diretores de cenas, intervir na iluminação e no cenário, no figurino e no roteiro. Querem fazer parte, falar e ser ouvidas, participar do *espaçotempo* das discussões e das decisões, propor debates e soluções. Sabem que tornar-se-ão professoras e que uma nova/outra realidade se constituirá a partir disso, por isso, como nos sugere Freire (2002) nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia à criticidade, à curiosidade, ao pronunciamento e ao diálogo, nem tão pouco ausente no reconhecimento dos valores das emoções, das sensibilidades, das diversidades, fabulações e intuições da busca analítica e rigorosamente metódica que nossa curiosidade epistemológica nos impulsiona. Nessa empreitada nosso objetivo deve ser construir esteticamente uma escola alegre, ética e mais humana.



ÚLTIMA PARADA: CAMINHOS OUTROS, OUTRAS FORMAS DE CAMINHAR

A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca
(FREIRE, 2002, p 160)

Chegamos a mais uma parada dessa proposta de viagem pelas narrativas e imagens juvenis. Agora é uma parada mais longa, porém não é definitiva. Encerrar um processo que ainda está em movimento requer diligência para ser capaz de sintetizar e apresentar claramente algumas ideias finais. Não posso deixar de dizer que escrever essa pesquisa foi um grande desafio, organizar em linhas e entrelinhas, caminhos e trilhas percorridos por mais de doze anos de atuação nesse colégio, concentrando-me nesses últimos três, pediu de mim um movimento de redescoberta, de minhas escolhas, de minha formação. Exigiu, também uma redescoberta dos espaços escolares e dos deslocamentos intra e interpessoais que as ações docentes provocam. *Ensinaraprenderensinar*, como enuncia Freire e pontuo aqui, é uma inter(in)venção no/do mundo.

Iniciei a jornada para compreender as táticas e autorias juvenis que escorrem pelas frestas das paredes de vigilância através dos saberes de pura experiência feitos, como Freire (2002) chama o saber do senso comum originado da “curiosidade ingênua, no lugar do ordinário, os cotidianos. As táticas ocorrem a todo momento em que a “sentinela da guarita” abaixa a guarda. Percebi as nuances de resistência, criatividade, invenção e estética através da produção de imagens e seus pronunciamentos, mas também das fugas e espreitadas que realizam dobrando os cotidianos. A escola é um *espaçotempo* de encontros, afetividades, amizades, onde as juventudes trocam, produzem e difundem informações e aprendizagens, inventam, fabulam, criam e cocriam formas de ser, ver e estar no mundo, estabelecem alianças e acordos, negociam e confrontam. *Espaçotempo* de experiências que marcam a trajetória de vida de todas e todos que por ele passa. No entanto, a escola não consegue, hoje, responder aos desafios para os quais ela foi criada. A inserção social de forma equitativa das juventudes, a superação das desigualdades sociais e a emancipação social, por exemplo, ainda são pontos de pauta nas agendas educacionais. Ela sozinha não muda a sociedade, mas

participa de uma boa parte do processo. Ela faz parte da sociedade em uma relação de cocriação.

Percebi, também que o grupo de jovens que buscam o Curso Normal, em sua maioria são filhas de trabalhadoras e trabalhadores que trazem diferentes trajetórias de escolarização. Influenciadas por diversos motivos, as jovens ingressam no curso por falta de opção, por escolhas próprias tateando um projeto de futuro ou porque foram “obrigadas”. Mesmo que os motivos produzidos por diversos fatores, como influência de professores, parentes e das próprias mães, não posso deixar de destacar que as escolhas das/dos jovens pobres de periferia não seguem a lógica burguesa de uma “trajetória natural” escolar para essa faixa etária: do ensino médio para a universidade. As escassas propostas de acesso ao ensino profissionalizante, empurram as juventudes das periferias para escolarizações básicas e nem sempre a continuidade está nos planos futuros. A necessidade das juventudes ao ingresso rápido no mercado de trabalho é uma realidade de grande parte das populações da Baixada Fluminense, que nem sempre se realiza. O Curso Normal torna-se uma opção para uma profissionalização e a construção de outras e novas perspectivas, como ingressar no ensino superior. Por iniciativa de algumas professoras e professores, reforços para o Enem são organizados, já que há uma defasagem naquilo que faz parte do exame e o currículo do Curso Normal.



A participação nos estágios foi um aspecto que me surpreendeu. Cotidianamente as normalistas deixam bem claro suas insatisfações através das “intermináveis” reclamações dessa atividade obrigatória. Na pesquisa constatei o contrário. As narrativas positivas sobre os estágios e as várias imagens a eles dedicadas, impulsionaram algumas hipóteses. A primeira é que as reclamações sempre recaem nas sistematizações dos documentos comprobatórios: fichas, relatórios e organizações de uma pasta catálogo. O que leva a pensar que o esforço burocrático que essa tarefa impõe, torna sem sentido todo o estágio, por generalização. Contudo, ao ingressarem nos espaços escolares de estágios, no contato com as professoras e professores regentes, ao vivenciarem as dinâmicas desses contextos, as inseguranças, expectativas e os conhecimentos são acionados. O que desenha uma segunda hipótese: O contato com as crianças e suas expressões afetivas, as pequenas decisões que precisam tomar, as impressões que constroem sobre práticas pedagógicas e procedimentos didáticos, percebem-se partícipes do processo. Sentem-se um pouco mais próximas à vida adulta, à vida profissional.

Assim, podemos considerar os estágios um *lócus* de tríplice formação, sob a definição de Galvani (2002), de hetero, eco e autoformação, ou seja, uma formação apoiada no tripé formativo entrelaçado envolvendo: os outros (hetero), as coisas(eco) e eu(auto). Nos estágios a hetero, eco e autoformação também ocorrem e é onde a identidade docente começa a ser constituída pela apreensão, experiencição, intervenção da/na dinâmica dos/com elementos materiais e imateriais circulantes nas/das escolas. Diante de situações que os cotidianos dos estágios oferecem, aprendem, criam e inventam. São abalos sísmicos nas estruturas cognitivas produzindo fluxos e refluxos de cognições, novas/outras aprendizagens que Kastrup (2001) chama de aprendizagem inventiva, como o resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Aprender não é solucionar problemas, mas problematizar, inventar problemas e, só depois, buscar soluções para os problemas criados, o que implica em um processo de dilatar o já conhecido. Enfrentar dilemas surgidos nas dinâmicas dos espaços de estágios, dilatam o conhecido e o desconhecido que se colidem nas expectativas formativas do *saberfazer* professor. Enfrentam seus receios e poucos conhecimentos práticos e teóricos em uma batalha de si consigo e com as surpresas formativas que os estágios ocasionam.

Os sentidos que dão ao Curso Normal são mutuamente atravessados pelos sentimentos de estudantes e de professorandas. Há uma certa diferenciação entre esses dois termos. O primeiro é movido pelo sentido imbuído na identidade “aluna”, construção histórica, social e escolar, segue uma ordem social e desempenha determinados papéis, que desde que iniciaram suas vidas escolares desempenham. A segunda, professorandas, que ao mesmo tempo são alunas, exercem outras tarefas que essa outra identidade exige. São obrigadas a exercerem papéis atribuídos à identidade denominada “normalistas”, papéis, principalmente femininos, consolidados em pensamentos modernos de moralização. Há expectativa no contexto de que se comportem seguindo tais papéis. Ao mesmo tempo, usam de uma certa “diferenciação” impostas pelo uniforme e pela realização de tarefas extras, diferentes daquelas os outros alunos, do ensino médio – Formação Humana, realizam. Há, também uma certa idealização quando se chamam “normalistas” ou “professorandas” de que no imaginário da escola estariam acessando elementos de autoridade daquele campo, tornando-se “professoras”, autoridades clássicas no imaginário escolar: aquela que requer “domínio” de turma, conhecimentos amplos e posição social diferenciada, mesmo que a profissão seja inferiorizada por ser social e historicamente voltada para as mulheres. Em alguns casos, para as classes populares, ser professora ainda é uma ascensão social. E nesse aspecto, o da “autoridade”, que não se torne autoritarismo. No desejo do oprimido de tornar-se opressor.

Um dos eixos iniciais que mobilizaram essa pesquisa constituiu-se na pergunta: como tornam-se professoras democráticas progressistas em espaços de rigidez? Através da resistência e de “microrrevoluções”. Esse é ponto que se coloca. Uma escola democrática, é claro, possibilita experiências democráticas de formação. Autonomia e independência em processos de decisão coletiva são espaços de hetero, eco e autoformação, experiências democráticas na construção de um conhecimento prático, teórico e social para se formar professoras democráticas. Porém, em espaços de rigidez e autoritarismo os processos de resistência, fabulações de si, construções de “*selfies sociais*” permeáveis e translúcidas, dialogam com nossas raízes modernas que definimos emancipação reconstituídas em microrrevoluções cotidianas. Tais práticas tornam-se promotoras de empoderamento, ação e transformação de suas realidades diárias. Resgato meus diálogos com Paulo Freire (2013) e encontro ecos da emancipação na apropriação dialógica e dialética da experimentação da palavra, das práticas inventivas e das fabulações, das “microemancipações”. Existir humanamente, é

pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar, uma nova prática inventiva é acionada. E nesse processo fazem-se seres humanos a fazer o mundo, emancipando a si e ao outro. Percebo isso nas narrativas das jovens em seus pronunciamentos aqui compartilhados. Nas narrativas e em suas produções imagéticas, as juventudes se pronunciam e se presentificam. Em ambas, se constituem e constituem o mundo. Reconhecem-se na força motriz de sua ação libertadora.

Ao longo da imersão investigativa pude compreender que a produção imagética pode ser um componente significativo e complementar em processos de fabulações de si e do mundo em fluidas construções e reconstruções identitárias, estimulando a presentificação juvenil nos processos formativos e atuantes.

Outro desafio traçado nessa pesquisa foi permear a boniteza freiriana nas linhas percorridas. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire utiliza a palavra “boniteza” dezenove vezes. Aqui trago alguns usos que o autor faz envolvendo a boniteza: de mãos dadas com a decência e a seriedade; gerada pelo “pensar certo” rigorosamente ético ao lado da pureza; como estética da pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Como contraponto da feiura de um mundo injusto e indigno; no compromisso da luta contra as injustiças e opressões e a favor do respeito à autonomia e identidade do educando; na prática docente convicta, sensível e conhecedora das próprias limitações; no sonho e testemunho éticos de docente no compromisso pelo ensino dos conteúdos; na distância do puritanismo e aproximação da pureza; na busca, na luta e no compromisso docente pela própria formação e na luta por condições materiais necessárias para viver; na afirmação do educando como sujeito de conhecimento; no ensino dos conteúdos, criticamente realizado; na razão ética da abertura para o diálogo; no ato da busca, da esperança e na alegria do encontro.

Foi possível encontrar nas narrativas das normalistas e suas produções imagéticas a boniteza freiriana ao se pronunciarem a favor da escola, nos registros de corredores, troféus e áreas do entorno; nas performances de valorização do uniforme e, sobretudo, suas reivindicações contra ele; nas narrativas de suas escolhas em relação ao Curso Normal e, mesmo não sendo suas, o cursam com dignidade e compromisso. Há, também a boniteza no bom-humor e alegria dos “memes” e outras produções.

As imagens produzidas revelam a boniteza juvenil, da amizade, dos sonhos e desejos de um futuro. Bonitezas performáticas que trazem nuances de sedução,

irreverência e leveza, sutilezas que as juventudes fabulam, produzem. Bonitezas que perpassam pela escola com críticas e ponderações reconhecem as falhas do processo formativo de escolarização e as práticas docentes, sentem-se cansadas, exploradas e injustiçadas pelas desvalorizações que recebem após tanto esforço empenhado. A boniteza em seus posicionamentos, ainda em processos de criticidade mais aguçada, diante das situações que envolvem as juventudes, como a gravidez, consumo de bebidas e drogas. Reconhecem as problemáticas sociais. E reivindicam que suas falas/desejos/sonhos sejam atendidas por aqueles que conduzem a escola, já que elas não fazem parte direta do processo. A boniteza da participação. Não querem apenas ser coadjuvantes, anseiam em ser consultadas e contribuir na decisão.

Caminhando para o final dessa trilha, retomo (na realidade nunca deixei de estar) a militância de tempos anteriores à docência no Curso Normal. Uma militância reformulada, mas não incoerente. Minha defesa pelo Curso Normal foi crescendo ao longo dessa pesquisa em que consegui ver as nuances formativas e possibilidades da arte existencial que caminha para um “ser mais” freiriano. Uma descoberta, dessas meninas que o frequentam, próxima ao “inédito viável” que Freire aponta como aquilo que ainda não se realizou, mas pode. Digo ser coerente a militância, pois não saí de uma educação popular que se faz, em qualquer lugar, pois é a teoria e a prática progressistas em total coerência e entrega à boniteza, ao ser mais, ao inédito viável, pensar certo, ao sular e freirar a vida. É ter na trilha a clareza que educação é uma especificidade humana e assim sendo deve ser entendida onde há “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (...)” e ter a convicção de que é os processos de humanização devem guiar a educação “independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos” (FREIRE, 2002, p.163). E não desconsiderando a importância e a urgência do nível superior como formação para a docência, coloco-me a questionar por que não **também** o Curso Normal como elemento agregador para a formação docente? Nesse sentido, ao invés de extingui-lo, melhorá-lo. Ampliando experiências e partilhando saberes entre a universidade, o colégio e as escolas de educação infantil e fundamental, aproximando saberes e fabulações, criando forma e ações de tornar-se professora.

Figura 64: Meias molhadas



Produção de Fotografia Jô

“Tinha teste nesse dia, ninguém podia faltar”(JÔ)

Há uma alegria necessária à atividade educativa e a esperança (FREIRE, 2002, p.80)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001, p. 91- 107.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, 2003, p. 62-74.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de Escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, 2004, p. 17-36.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998, p.24-41.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 87-99.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus Editora, 1993.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual – 1964-2004**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Joaquim. Educação para a formação de autores cidadãos. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BARBOSA Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. In: SANTOS, Edméa;

- CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura: Narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018, p. 71-89.
- BARRETO, Alessandra Siqueira. Um olhar sobre a Baixada: usos e representações sobre o poder local e seus atores. **Campos- Revista de Antropologia**. Curitiba, v.5, n.2, p. 45-64, 2004.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1996.
- BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010
- BARROS, Manoel. **O Livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.
- BARROS, Raquel Silva. Movimentos de ocupação estudantil secundarista: narrativas visuais/audiovisuais tecidas em páginas do Facebook. **Revista Aleph**, ano XV, n. 30, jul., 2018, p. 42-61.
- BARTHES, Roland. **A Camara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. A Mensagem Fotográfica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BAUMAM, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERINO, Aristóteles. **A economia política da diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERINO, Aristóteles. Amizade. **Revista a Página da Educação**, ed. 174, ano 17, Jan, 2008.
- BERINO, Aristóteles de Paula. LINHA DE PASSE: juventudes e os jogos da vida. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 1, n. 2, jul./dez., 2010, pp151-163.
- BERINO. Aristóteles. Iconografia Escolar: Algumas Imagens Para Conversas Sobre As Juventudes. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **Olhares sobre narrativas visuais**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 97-106.
- BERINO. Aristóteles. A escola na câmera dos alunos, identidades juvenis, projeções midiáticas. In: BERINO. Aristóteles (Org.). **Ensino e pedagogia da imagem**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013, p. 11-26.
- BERINO, Aristóteles; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva. Uma introdução: por dentro e por fora das juventudes. In: BERINO, Aristóteles; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). **A fatura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte**. Rio de Janeiro: Nau, 2013, p.19-33.
- BERINO, Aristóteles de Paula. Conversando com jovens sobre imagens: entre o cinema e a escola. In: XVIII ENCONTRO SOCINE, 2014, Fortaleza. **Página de anais...**

Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2014. Disponível em: https://associado.socine.org.br/anais/2014/14275/aristoteles_de_paula_berino/conversando_com_jovens_sobre_imagens_entre_o_cinema_e_a_escola. Acesso em 07/09/2018

BERINO, Aristóteles de Paula. Juventudes, estetização da escola e artealização do cotidiano: olhar e imagens na pesquisa em educação. **Revista Visualidades**. Goiânia, v.14, n.1, p. 38-53, jan-jun, 2016.

BERINO, Aristóteles; CARDOSO, Marcélia Amorim. Da fotografia ao meme, Paulo Freire através das suas imagens na internet. **Revista Periferia**, v. 09, n. 2, Jul/Dez., 2017, p. 234-256.

BERINO, Aristóteles. A escola vivida no Youtube: Imagens, presenças e fulgurações juvenis. In: VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva (Org.). **Educação e audiovisualidades**. Curitiba: Appris, 2018, p.159-172.

BERINO, Aristóteles; CARDOSO, Marcélia Amorim; HERDADE, Lívia; RODRIGUES, Vanessa. As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais. **Revista Periferia**, v. 11, n. 2, Maio/Ago., 2019, p.178-202.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: Edusc, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. Vol. I.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm Acesso em: 19 de agosto 2019.

BRASIL, **Lei nº 10 de 10 de abril de 1835**, Rio de Janeiro. Decreto de criação da Escola Normal. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970> . Acesso em: 19 de agosto 2019.

BRASIL. Decreto **Lei nº. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 16 de junho de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm acesso em 24 de junho de 2019.

BRASIL. Decreto **Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 16 de junho de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 16 de junho de 2019.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. **Parecer nº 251/1962.** Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO– CFE. **Parecer nº 252/1962** Relatório e Pareceres da Comissão Especial de Ensino Médio. Revista Documenta, Brasília, DF, n. 1, mar. 1962.

BRASIL CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. **Parecer nº 252/1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 16 de junho de 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso 12 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 12 de junho de 2018.

BRASIL. Estatuto da Juventude. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm Acesso 12 de junho de 2018.

BRASIL/IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais: 2015.

BRASIL, MEC, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação da Educação Básica,** 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso: 20 de fevereiro 2019.

BRASIL, MEC, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação da Educação Básica,** 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso: 20 de fevereiro 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores:** busca e movimento. Campinas: Editora Papirus, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda:** razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A Arte de Sular-se I, A Arte de Sular-se II. In: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). (Org.). **Interação Museu-Comunidade para a Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991, p. 56-91.

CARDOSO, Marcélia Amorim. **Cresça e Apareça**: Um estudo sobre a construção da autonomia na educação infantil, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Alves (2001, 2003)

CARRANO, Paulo. **Territórios Juvenis**. 2008. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/territorios_juvenis.pdf. Acesso 13 de março 2019.

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD**. Araraquara, SP, vol.10, n.2, 2018, p. 84-92.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel.; CARDOSO, Gustavo. (Org). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CATANI, Denise Barbara. **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEVASCO, Maria Eliza. **As dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; PÉREZ DE LARA, Nuria; CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean; GREENE, Maxine. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, pp 11-51.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORRÊA, Samantha Lodi. **Entre a Pena e a Baioneta**: Louise Michel e Nadezhda Krupskaya, educadoras em contextos revolucionários. 2016. 296f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FEUNICAMP, Campinas, SP, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003, p. 36-61.

CUNHA, Raquel Cantarelli Vieira da. **Os conceitos de cultura e comunicação em Raymond Williams**. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2001.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dez., 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do observatório da juventude da UFMG. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 17-78.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. O Pensamento Nômade. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche Hoje?** Colóquio de Cerisy. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 56-76.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Relógio D`água Editores, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 123-131, Abr., 2010.

DUBOIS, Philippe. **O Ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v. I.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 9, semestral, p. 87-97, dez.1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Estudos culturais: as margens de um programa de pesquisa. **Revista E-Compós**, Brasília, v. 6, n.11, p. 2-16, ago., 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latinoamericana**. Edição on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia**. Usos e Funções no Século XIX. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 1998.

FARIA, Ernesto (Org.) VIEIRA, Maria Amélia Pontes; AUTRAN, Sieglinde Monteiro; FARIA, Ruth Junqueira de; GLATT, Estella; CARVALHO, Paulo Maia de; BEVILACQUA, Maria Augusta; JUNQUEIRA, Hilda (Colab.) **Dicionário Escolar Latino – Português**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação E Cultura/ Departamento Nacional de Educação/ Campanha Nacional de Material De Ensino, 1962.

FELINTO, Erick. Grumpy Cat, Grande Mestre Zen da Geração Digital (Afetos e Materialidades da Imagem Memética). **XI Semana da Imagem na Comunicação**, Unisinos: Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/3879345/Grumpy_Cat_Grande_Mestre_Zen_da_Gera%C3%A7%C3%A3o_Digital_Afetos_e_Materialidades_da_Imagem_Mem%C3%A9tica Acesso em 13de junho de 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-108.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 157-176.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.98, p. 73-95, jan/abr., 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. Jovens pobres na favela: múltipla escolha para quê, se no fim nada dá em nada? **Revista Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 149-170, jun. 2006.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. **Trajetórias urbanas de moradores de uma favela de um distrito de elite da Capital paulista**. Tese de Doutorado em Sociologia, USP, 2004

FIGUERÊDO, Maria Aparecida de. Gênese e (re)produção do espaço da Baixada Fluminense. **Revista Geo-Paisagem** (on line) Ano 3, nº 5, Jan/Jun, 2004, p. 1-17.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FONSECA, Celso Sukow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. I, 1961.

FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-239.

FOUCAULT, Michel. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Tradução de Fernando José Fagundes Ribeiro. **Cadernos de Subjetividade**. PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (Orgs.). Gilles Deleuze. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas de Subjetividade. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v.1, n. 1, 1993, p. 199-200.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político**. Entrevista. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. 1997a. Entrevista com Paulo Freire para o Programa Salto para o Futuro (TV EscolaMEC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>. Acesso em: 21.jul.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002.

- GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM, p. 95-121. 2002.
- GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Angela M. de Castro. **Burguesia e trabalho**: política e legislação social no Brasil 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: Imagens dos outros (e) de si mesmos. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.). **Devires imagéticos**: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Revista Última Década**, Santiago, v. 18, n. 33, p. 11-26, Dez., 2010.
- GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015, p. 04-33.
- GROPPO, Luiz Antonio. **Juventudes**: Sociologia, cultura e movimentos. Alfenas, MG: UNIFAL/MG, 2016a.
- GROPPO, Luis Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016b.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.
- HARPER, Douglas. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002.
- HOGGART, Richard. **As utilizações da Cultura**: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora, Lisboa: Editorial Presença, V. I e II, 1973.
- JACKS, Nilda. Tendências latino-americanas nos estudos da recepção. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.5, dez., 1996, pp 44-49.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ (RJ). Edição nº 9958, de 03 de julho de 1927. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/30632 Acesso em 09 de junho de 2019.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Revista Horizontes**, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2ª. ed., Piracicaba: Editora da Unimep, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, vol.26, n.93, p.1273-1288, set./dez., 2005.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Revista Informática na educação: teoria e pratica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez, 2010.

LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.14, n.2, p. 31-39, jul/dez. 1989.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MACHADO Marília Novais da Mata. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 18, v.2, p. 105-110; mai./ago. 2006.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005.

MAFFESOLI Michel. **O conhecimento comum**. Porto Alegre: Sulina; 2010.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, Mar. 2002

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera. Entrevista concedida a Ellen Spielmann. **Dissens**, Colômbia, n. 3, p. 47-53, 1996.

MARTINO, Luís Mauro Sá. A dissolução dos estudos culturais: consenso genealógico e indefinição epistemológica. In **XIX Encontro Anual Compós**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, junho de 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt7_luis_mauro_sa_martino.pdf Acesso: 13 de junho de 2019.

MARTINS, Luciano. A “revolução” de 1930 e seu significado político. In: **A “revolução” de 30**. Seminário Internacional realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro - RJ, 1980: Editora da Universidade de Brasília, 1983, p. 671-689.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009.

MATTELART, Armand. NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATO, Daniel. Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de “estudios culturales latinoamericanos” y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido. In: WASH, Catharine (Ed.) **Estudios Culturales Latinoamericanos retos desde y sobre la Región Andina**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2003, p. 73- 111.

MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. O sentido da Modernidade no imaginário do século XIX. **Revista Dobras**, v. 3, n. 6, 2009, p. 96-103.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEIRINHO, Daniel Rodrigo. **A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária**: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal. Orientador: Professora Doutora Cristina Ponte e Professor Doutor Ricardo Campos. 2013. 393 f. Tese (Doutorado Ciências da Comunicação) - Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n.5 e 6, p.5-14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS; Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de; NJAINE, Kathie; DESLANDES, Suely Ferreira; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da; FRAGA, Paulo Cesar Pontes; GOMES, Romeu; ABRAMOVAY, Miriam; WAISELFISZ, Júlio Jacobo; MONTEIRO, Maria da Conceição Nascimento. **Fala galera**. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Linderval Augusto. A Baixada Fluminense em perspectiva. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 12, n. 21/22, p.487-534, jan./dez. 2005.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p.68-81, 2014.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, t. III, v. 2, 1977, p. 251-291.

NIMA – Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente. PETROBRÁS. Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. **Educação ambiental**: formação de valores ético-ambientais para o exercício da cidadania no Município de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

NOVA IGUAÇU. **Lei nº 4.791 de 12 de setembro de 2018**. Altera e acresce dispositivos à lei nº 4.413 de 08 de agosto de 2014, que dispõe sobre o acesso à informação e dá outras providências. Publicado em 13 de setembro de 2018. Disponível em: <http://dstec01.cloudap.net/esiclivre/legislacao/lei-13-09.pdf> . Acesso maio de 2019.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: Jogos de Espelhos. **Revista Sociologia Especial**: Juventude Brasileira. São Paulo, Ed. Escala, Col. Ciência&Vida, Ano I, n. 2, 2007

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.13 – 33.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. **PiXação**: arte e pedagogia como crime. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. Pixadores, Torcedores, Bate-bolas e Funkeiros: poéticas do enigma no reino da humanidade esclarecida. **Revista Visagem**, v. 1, n.1, p. 155-172, 2015.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. “Sentir para entender”: juventude, presença e sentidos. **Revista Polemica**, v. 16, n. 4, p. 01-12, nov. 2016.

OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. Jovens sem miséria: estéticas de uma economia do dispêndio. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 233-255, Dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Revista Momento**, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016

- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana, enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEIXOTO, Rui Afrânio. 1968. **Imagens Iguazuanas**. Nova Iguaçu: Edição do Autor.
- PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.
- PEREIRA, Wladick. **A Mudança da Vila** (História Iguaçuana). Nova Iguaçu: Arsgráfica. 1970
- PEREIRA, Wladick. **Cana, Café e Laranja**. História Econômica de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: FGV/SEEC-RJ, 1977.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- RIO DE JANEIRO **Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 91** de 29 de março de 2010
- RÍOS, Alicia; SARTO, Ana del; TRIGO, Abril. Presentación. Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI. **Revista Iberoamericana**, v. 49, n. 203, p. 323-331, 2003.
- RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina Educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.-abr. 2015.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. Bichos de Obra: fragmentação e reconstrução de identidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.18, ano 7, fev., 1992, p.30-40.
- RODRIGUES, Adrianno Oliveira. **De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833- 90's)**: economia e território em processo. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PPGPUR/UFRJ, 2006.
- ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAMAIN, Etienne Ghislain. Questões Heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais (Segunda Edição). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam Moreira. (Org.). **Desafios da Imagem**. Fotografia, Iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais. 2ªed. Campinas/SP: Papius Editora, 2001, p. 51-62.
- SALLES, Filipe. Breve histórico da fotografia. In: **Manual de Fotografia e Cinematografia**. São Paulo, 2004. Disponível em: http://mnemocine.com.br/download/manual_introd_cap1_hist.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2019.

SANTAELLA, Lucia. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, Etienne Ghislain. **O fotográfico**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/SENAC 2005, p. 295-307.

SANTAELLA, Lucia. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... **Revista Tríade: comunicação, cultura e mídia**. Sorocaba, SP, v. 3, n. 5, p. 10-19., jun. 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: ALMEDINA/ CES, 2009, p.09-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658- 5671.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. **Diário de Pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018, p.23-45.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª.ed.Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado educacional do século XIX** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2017 (Coleção educação contemporânea), p. 27-59.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. Ensaio de história social da educação: Escolas primárias e professores na corte imperial. **Revista Momento**, Rio Grande/RS, v.18, n.1, p. 11-33, 2006/2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Jovens em Movimento**: o processo de formação da Pastoral da Juventude do Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Religião e Juventude**: os jovens carismáticos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maia Barbosa de; FONSECA, João Barreto da. *Selfie* e a tessitura de imagens e currículos individuaiscoletivos nas/com as redes educativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 549-564, set./dez. 2017.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Revista Visualidades**, Goiânia v.14 n.1 p. 80-103, jan-jun 2016.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Ney de. Ação católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites. **Revista de Cultura Teológica** São Paulo, v. 14, n. 55, p. 39-59, abr./jun., 2006.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Revista Estudos de Psicologia**. (Natal), Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, Dez. 2012.

SOUZA, Sonali Maria de. Da Laranja ao Lote. **Transformações Sociais em Nova Iguaçu**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ,1992.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai-ago, 2000.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (volume I)

TURKLE, Sherry. Sherry Turkle: Fronteiras do real e do virtual. Entrevista de Federico Casalegno. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 11, Dez., 1999, p. 117- 123.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Ago. 2003.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.

VICTORIO FILHO, Aldo e BERINO, Aristóteles. Caveirão & Homem prostituto & Late que eu estou passando: o que vemos, o que nos olha no cotidiano escolar. **Revista Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 225-232, mai. 2010.

VIEIRA, Elisabeth Meloni; BOUSQUAT, Aylene; BARROS, Claudia Renata dos Santos; ALVES, Maria Cecilia Goi Porto. Gravidez na adolescência e transição para a vida adulta em jovens usuárias do SUS. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, n. 25, pp 1-11, 2017.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: **Health Education & Behavior**, n. 24, v.3, 1997, p. 369–387.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WULF, C. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

ANEXOS



Termo de Anuência

Realizo uma pesquisa para o doutoramento em educação no PPGEduc/UFRRJ, que tem como objetivo investigar as normalistas e a cultura juvenil. Para isso, solicito autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá a aplicação de um questionário que deverá ser respondido individualmente buscando conhecer suas preferências musicais, filmes, lazer e cotidiano quando não estão na escola. Também serão levantadas questões referentes às juventudes, à profissionalização no magistério e ao Curso Normal através de fotografias que as próprias jovens produzirão, em uma metodologia de pesquisa denominada *Photovoice* e *Fotoelucidação*, realizada no espaço da sala de aula com a presença da professora.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e após cinco (5) anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao

longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão da cultura juvenil e suas relações com formação de professores modalidade normal. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso necessite de mais informações, fale com Marcélia Amorim Cardoso pelo número de celular (21) 981443389 ou pelo e-mail: myramarcel@outlook.com

Doutoranda do PPGEduc responsável por esta pesquisa

Eu, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa com os menores do **Colégio Estadual Vicentina Goulart**, e declaro que fui devidamente informada e **esclarecida** pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____ , _____ de _____ de 2017

Nome: _____

(Direção)

e-mail: _____ Telefone _____

Assinatura: _____



Termo de Assentimento

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Os olhares, as falas e as imagens produzidas pelas juventudes da escola normal: resistência, criatividade e estética na constituição da (o) jovem professor (a)”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber o que as juventudes normalistas pensam sobre a formação profissional e sua condição juvenil. Os (as) adolescentes e jovens que irão participar dessa pesquisa têm de **17 a 22** anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Colégio Estadual Vicentina Goulart, colégio que você estuda, onde os (as) adolescentes e jovens produzirão fotografias sobre o cotidiano do curso normal e conversarão sobre as fotografias que escolherem falar em rodas de conversas, gravadas em meu celular. Para fazer as fotografias, você usará seu próprio aparelho celular. O uso do próprio aparelho celular é considerado seguro, mas é possível ocorrer queda do aparelho. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone **21 981443389** da pesquisadora **Marcélia Amorim Cardoso**. Mas há coisas boas que podem acontecer como a socialização entre os grupos, participação de uma pesquisa de doutorado, partilhar as experiências, ver suas fotografias expostas. Se você precisar pagar passagem para participar, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá seu nome verdadeiro, você poderá criar um apelido para identificar as fotografias que você fizer. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os (as) adolescentes e jovens que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa escreverei um trabalho sobre a experiência e com sua ajuda, selecionaremos algumas fotografias para expor em uma atividade acadêmica. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**Os olhares, as falas e as imagens produzidas pelas juventudes da escola normal: resistência, criatividade e estética na constituição da (o) jovem professor (a)**”, que tem o objetivo de saber o que as juventudes normalistas pensam sobre a formação profissional e sua condição juvenil. 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 furioso. 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.

Nova Iguaçu, RJ, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora



Questionário Socioeconômico

Este questionário faz parte de uma pesquisa para o doutoramento em educação no PPGEduc/UFRRJ, que tem como objetivo conhecer as normalistas e a cultura juvenil. Sua participação é de extrema importância para a realização deste estudo. Não é necessário se identificar. Desde já agradeço sua colaboração colocando-me a inteira disposição para qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Marcélia Amorim Cardoso

e-mail: myramarcel@outlook.com

cel: 981443389

Idade: _____

1) - Estado Civil:

- Solteiro(a) ou namorando/ficando Casado(a)
 Separado(a)/divorciado(a) União consensual (morando junto)
 Outro. Qual? _____

2) - Filhos: Sim. Quantos? _____ Não

3) - Você se considera:

- Indígena Negro(a) Pardo(a) Branco(a) Amarelo(a) (oriental)
 Outros. Qual? _____

4) - Religião:

- Evangélica Afro-brasileira (umbanda, candomblé) Católica
 Espírita Orientais (budista) Acredita em Deus, mas não tem religião
 Não acredita em Deus e não participa de nenhuma religião
 Outra. Qual? _____

5) - Quem mora com você:

- Pai
- Mãe
- Padrasto
- Madrasta
- Irmãos (as) Quantos? _____
- Cônjuge
- Mora sozinho(a)
- Outros. Quem? _____

6) - Bairro em que reside? _____

Reside desde que: nasci casei outros.

Quais? _____

Há quanto tempo sua família mora neste bairro?

- Minha família sempre morou
- Um a três anos
- Quatro anos a seis anos
- sete a dez anos
- onze anos ou mais

7) - Quem é o(a) responsável por sua família?

- Pai , padrasto
- Mãe, madrasta
- Irmã, Irmão
- Tio ou tia
- Avós
- Outros. Quais? _____

8)- Escolaridade do(a) responsável pela família

- Alfabetização
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

Profissão do responsável pela sua família: _____

9) - Escolaridade do(a) companheiro(a) do responsável

- Alfabetização
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo () Pós-graduação

Profissão do(a) companheiro do responsável: _____

10) - Situação de moradia

() Casa própria quitada () Casa própria em pagamento () Aluguel

() Outros. Quais? _____

11) - Trajetória escolar

Cursou:

() Creche () Pública () Particular

() Pré-Escola () Pública () Particular

Ensino Fundamental 1 () Pública () Particular

Ensino Fundamental 2 () Pública () Particular

12) - Por que Curso Normal?

13) - Relação com os Estudos (gosta? Não Gosta? Porque? Gasta Muito Tempo Estudando?)

14) - O que você acha da escola?

- Espaços e Condições
- Professores
- Aulas/disciplinas
- Colegas
- O Ambiente da Escola

15) - Atividades na escola:

- Participa de quais atividades? Como começou? Por quê? Gosta? Por que não participa?

16) - Você fala alguma língua estrangeira?

() Sim. Quais? _____

() Não

17) - Planos quanto ao futuro escolar

18) - Os projetos de vida: o que pretende? O que gostaria? O que acha possível realizar?
