



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Monique Agnes Rodrigues de Moraes

**As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas
implicações com o conhecimento escolarizado**

Duque de Caxias

2019

Monique Agnes Rodrigues de Moraes

As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra Talita Vidal Pereira

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M827 Moraes, Monique Agnes Rodrigues de
Tese As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado / Monique Agnes Rodrigues de Moraes - 2019.
76f.

Orientador: Talita Vidal Pereira

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Exames vestibulares - Teses. 2. Educação comunitária – Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 374

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Monique Agnes Rodrigues de Moraes

As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovado em 13 de março de 2019.

Orientadora:

Prof.^a Dra Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Banca examinadora:

Prof. Dra. Flávia Faissal de Souza
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra Andréia Clapp Salvador
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa
Universidade Federal de Mato Grosso

Duque de Caxias

2019

DEDICATÓRIA

A todos os voluntários e alunos do Pré-Vestibular Comunitário São José, com os quais aprendi que nunca é tarde para apostar em outros projetos de mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção espiritual que recebi em todos os momentos de minha vida, em especial nos momentos de fadiga do mestrado.

Às mulheres que me educaram: minha bisavó (*in memoriam*), que era analfabeta e não pôde estudar por ser mulher; minha avó, Maria Braga, com quem fui criada e que não pôde completar o ensino fundamental por impedimento paternal por ser mulher; e minha mãe, Edileuza Rodrigues Braga, primeira educadora, responsável por toda a minha formação humana, com quem aprendi, observando sua força em retomar os estudos, que nunca é tarde para recomeçar. Este trabalho é por vocês. Quanto mais espaços nos forem historicamente negados, mais atentas e compromissadas estaremos em ocupá-los.

À querida e amada amiga, Maria Carolina, por me ensinar que ambientes de solidariedade são possíveis em todos os espaços. E lá se vão sete anos em que desenvolvemos todas as parcerias de estudos possíveis, incluindo passar no mestrado juntas, congressos, concursos e afins. Profunda gratidão por dividirmos tantos momentos e por, hoje, ser minha irmã de alma. Amo você, parceira de vida.

À minha querida amiga, Nataly Costa, pessoa responsável pelas maiores revisões da minha escrita na academia, que nunca me negou um *feedback* atento e assertivo ao longo do meu doloroso amadurecimento teórico. Sua generosidade, em meio aos gigantes egos academicistas, faz com que eu tenha um tremendo orgulho de você. Te amo.

Aos meus familiares, que sempre se mostraram acolhedores e incentivadores nos dias difíceis, à minha amiga de infância, Laura Casemiro, e ao meu irmão, Igor Casemiro.

Aos meus amigos muitíssimo queridos do Pré-Vestibular Comunitário São José (PVCSJ) que, cotidianamente, me ensinaram o poder da escuta e da tomada de decisão em prol da coletividade. Em especial, ao mestre Nilson Filho, minha profunda admiração por sua força e insistência em continuar o projeto ao longo de dezesseis anos; ao mestre Jheison Lopes, por me ensinar que “enquanto houver chance de derrota, haverá chance de vitória” – um incentivador nato de pessoas; e à minha amiga e coordenadora, Danny Souza, que, em doze anos de participação no projeto, me ensinou o poder do estudo na realidade de quem tem poucas oportunidades na vida e que quando uma mulher negra e periférica se apodera desse espaço carregando suas bandeiras de luta incomoda e reconfigura as relações. Sigo orgulhosa da sua nova trajetória acadêmica conciliada com a maternidade.

À querida amiga, Stéphanie Gasse (Stef), com quem aprendi que, seja no Rio de

Janeiro, seja do outro lado do Atlântico, é preciso guardar tempo para rir das coisas simples. Eu sempre penso em você como uma pessoa inspiradora para o mundo, sua humanidade e preocupação com o outro são de uma singularidade incrível. Gratidão por me fazer olhar a vida por outras “janelas”. Amo você.

Aos meus amigos do Baixo Mangureira, Rafa, Helô e Lary, com quem pude morar durante alguns meses maravilhosos em 2018. Noites de abraços calorosos e de olhares amorosos foram meus combustíveis para os dias difíceis de bloqueio com a escrita. Realço as gargalhadas da Lary, as longas conversas sobre signos com o Rafa e a docilidade maternal da Helô.

Aos meus queridos companheiros da turma de mestrado 2017, especialmente Rosana, Walmir, Flávia, Sidney, Sol, Pillar e Guilherme, que, participantes do mesmo processo, nunca pouparam apoio emocional e incentivo.

Ao Grupo de Pesquisa, pelos momentos de aprendizado e troca. Em especial, Lhays (grande incentivadora para a realização do mestrado na UERJ- FEBF) e Roberta por todo o encorajamento durante o processo. Gratidão!

Ao meu companheiro de vida, Cristian Miraval, que, todos os dias, me recorda a importância de acreditarmos em nossos próprios sonhos. Olhando você tocar com toda a sua competência, eu pensava que era possível continuar escrevendo, por mais difícil e doloroso que fosse. Obrigada por todo o apoio na reta final de revisão do texto.

À minha orientadora, Talita Pereira Vidal, por me possibilitar ocupar este espaço e por compartilhar sua experiência.

Aos funcionários da UERJ-FEBF, que são a alma da Universidade na Baixada Fluminense, em especial ao Leonardo, responsável pela secretaria do Programa de Pós-Graduação, que, ao longo do mestrado, sempre se mostrou disposto, atencioso e competente, resolvendo qualquer questão com os discentes; e ao Alcântara, que atua em diferentes áreas da UERJ-FEBF desde a sua fundação e quem, com muita gentileza e amor pela instituição, além de boa vontade, sempre forneceu suporte aos alunos em qualquer mobilização realizada na instituição.

À minha amada instituição de ensino: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me formou desde a graduação e me oportunizou a defesa assertiva do ensino público de excelência, ainda que em cenário de profunda precarização de serviços e de desmonte. Neste espaço, aprendi a força da organização popular e afirmo: “A UERJ vale a luta!”.

[...] Com seu habitual bom humor, a vereadora carioca Marielle Franco, morta a tiros no dia 14 de março, aos 38 anos, gostava de dizer que “favelada, para subir na vida, além de pegar o elevador, tem que se esforçar muito”. Eleita em 2016 com 46.502 votos – a quinta maior votação no Rio –, ela acreditava tanto nisso que incluiu essa citação nos agradecimentos de sua dissertação de mestrado, em 2014[...].

[...] Decidida a cursar uma faculdade, Marielle matriculou-se no CPV da Maré. Fundado em agosto de 1997, o projeto já ajudou 1.600 jovens da comunidade a conquistar um diploma universitário. A iniciativa foi tomada depois que um levantamento feito pelos fundadores do CEASM apontou que menos de 1% dos moradores da Maré, bairro com a segunda maior taxa de analfabetismo do Rio de Janeiro, conseguia ingressar na universidade. Aos 19 anos, Marielle Franco fez parte da primeira turma, em 1998[...].

[...] O que Marielle Franco tem a ensinar aos jovens de comunidades carentes? “Os estudos abrem caminhos para a realização dos sonhos, para o envolvimento nas lutas por direitos e contra a desigualdade, e preparam para o ativismo e a carreira política”, responde o professor [...].

Reportagem da Revista Nova Escola, março de 2018

[Por André Bernardo, 26 de março de 2018]

RESUMO

MORAES, Monique Agnes Rodrigues de. *As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado*. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo problematizar as disputas e tensões discursivas motivadas pelas implicações do conhecimento escolarizado em um movimento social de educação popular. Aqui, esse processo se desenvolve através de entrevistas, fotografias e registros de campo, entendendo conhecimento como produção discursiva não estável e se aproximando da discussão de currículo como produção cultural associada aos conflitos entre cultura, poder e construção de identidades. A problemática de pesquisa se volta para a análise de como disputas discursivas tem legitimado e associado o conhecimento disciplinar/acadêmico à afirmação de um conhecimento superior e mais válido socialmente para ser incorporado e ensinado na escola. No texto, reflito sobre minha experiência como ex-aluna e atual membro da equipe pedagógica do Pré-Vestibular Comunitário São José, que funciona na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Campo Grande, atendendo prioritariamente a jovens e adultos de classe média baixa. Destaco a relevância da pesquisa para o campo educacional pois entendo que tais reflexões são importantes para pensarmos o social como construção discursiva que a todo momento está sendo tensionado por tentativas de fixação de sentidos no qual espaços que viabilizam uma organização voluntária para o acesso ao ensino superior seguem disputando sentidos no campo educacional e político. Salienta-se a atuação de movimentos sociais de educação popular como agentes que pressionam a redefinição das instituições de Ensino Superior para a aquisição de políticas públicas que atendam setores populares e grupos sociais historicamente discriminados. O estudo se justifica na medida em que os pré-vestibulares comunitários se constituem como espaços alternativos de formação cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular, que têm como pressuposto a aposta no crescimento pessoal e global dos sujeitos articulados a discussão de justiça social. Neste trabalho, assumo uma perspectiva discursiva pós-fundacional e pós-estruturalista que visa combater a perspectiva conteudista, pautada na hegemonia do conhecimento científico, tendo em vista processos que estão para além do pragmatismo.

Palavras-chave: Conhecimento. Pré-Vestibular Comunitário. Currículo.

ABSTRACT

MORAES, Monique Agnes Rodrigues de. *The discursive disputes of the Pré-Vestibular Comunitário São José and its implications with schooling knowledge*. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

The present work has the objective to problematize the discursive disputes and tensions motivated by the implications of the scholarized knowledge in a social movement of popular education. Here, this process is developed through interviews, photographs and field records, understanding knowledge as non-stable discursive production and approaching the curriculum discussion as cultural production associated with the conflicts between culture, power and identity construction. The research problem turns to the analysis of how the pedagogic discourse has legitimized and associated to the disciplinary/academic knowledge the affirmation of a knowledge superior and more valid socially to be incorporated and taught in the school. In the text, I reflect on my experience as a former student and current member of the pedagogical team of the Pré-Vestibular Comunitário São José, which works in the West Zone of the city of Rio de Janeiro, in the neighborhood of Campo Grande, giving priority to lower middle class youth and adults. I emphasize the relevance of the research for the educational field because I understand that such reflections are important to think of the social as a discursive construction that at all times is being stressed by attempts to fix the senses in which spaces that enable a voluntary organization for to the access to higher education continue to dispute senses in the educational and political fields. It is important to emphasize the acting of social movements of popular education as agents that pressure the redefinition of Higher Education institutions for the acquisition of public policies that attend popular sectors and historically discriminated social groups. The study is justified to the extent that the community pre entrance exam constituting as alternative spaces of formation whose power is in its radical characterization as space-time curriculum that have as presupposition the bet in the personal and global growth of the subjects of an inclusive perspective of social justice. In this work, I assume a post-foundational and poststructuralist discursive perspective to analyze the normative dynamics that reinforces the hegemony of scientific knowledge characterized in the processes of formal schooling and that challenges other educational spaces to build processes of formation beyond the pragmatism content conceived as the most appropriate route for success in admission exams to higher education.

Keywords: Knowledge. Community Pre Entrance Exam. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – [Relação didática]	34
Ilustração 2 – [Transposição didática]	35
Ilustração 3 – [Dispositivo pedagógico]	37
Gráfico 1 – [Aprovações em instituições de ensino]	70
Gráfico 2 – [Índice de aprovações entre homens e mulheres]	70
Fotografia 1 – [Pré-Vestibular Comunitário São José].....	26
Fotografia 2 – [Identidades periféricas]	42
Fotografia 3 – [Sala de aula do PVCSJ]	42
Fotografia 4 – [Estandarte de registros]	47
Fotografia 5 – [Estandarte de registros 02]	47
Fotografia 6 – [Estandarte de registro 03]	48
Fotografia 7 – [Parede artística da coordenação do PVC]	49
Fotografias 8 – [Parede artística da coordenação do PVC 02].....	50
Fotografias 9 – [Parede artística da coordenação do PVC 03].....	50
Fotografia 10 – [Quadro de aula do PVCSJ].....	53
Fotografia 11 – [Quadro de horários de aula]	54
Fotografia 12 – [Aula de Campo no Centro do RJ]	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – [Diferentes perspectivas sobre conhecimento escolar]	33
Tabela 2 – [Quadro organizacional de aulas interdisciplinares 2017]	59
Tabela 3 – [Quadro organizacional de aulas interdisciplinares 2018]	59
Tabela 4 – Planejamento “AULÃO-ENEM”	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
NSE	Nova Sociologia da Educação
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVC	Pré-Vestibular Comunitário
PVCSJ	Pré-Vestibular Comunitário São José
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SINTUFRJ	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O espaço-tempo objeto de investigação na pesquisa	22
1. MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, HEGEMONIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CURRÍCULO	27
1.1 Currículo e a centralidade do conhecimento	30
1.2 Saberes em relação aos quais o conhecimento escolar vem sendo significado	31
2. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE CONHECIMENTO QUE PARECEM INFORMAR A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO SÃO JOSÉ (PVCSJ)	43
2.1 O paradoxo dos cursos Pré-Vestibulares Populares e/ou Comunitários	53
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	72
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós (...).

Alice Lopes

A epígrafe acima, retirada do artigo *Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo* (2013), traz uma contribuição importantíssima para a discussão no campo do currículo. Entretanto, esse pequeno fragmento do texto – através de uma leitura mais pessoal – remeteu-me às lembranças da minha trajetória na educação e de como caminhei para o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Em virtude da não neutralidade das escolhas, relembro minha infância e a paixão por inventar, contar e escrever histórias. Relembro a frustração por não conseguir ler rápido e a felicidade por decifrar algumas palavras com desenvoltura. Uma memória muito forte da escola e da sala de aula sempre me cerca. Aquela sempre me pareceu um lugar curioso para se estar devido a todos os sentimentos que me despertava, os afetos que nutria, os constrangimentos e as frustrações do “não-acerto” e, posteriormente, o pesquisar.

Ao término do ciclo escolar, movida pelo desejo de conquistar um bom desempenho no vestibular, ingresso como aluna no Pré-Vestibular Comunitário São José (PVCSJ) – objeto de estudo desta pesquisa. Lá, tive meu primeiro contato com um movimento social de educação popular. O curso possuía um alto prestígio no bairro de Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro, por obter muitas aprovações de moradores locais e de bairros adjacentes em Universidades Públicas. Embora contasse apenas com uma sala de aula de estrutura simples nas dependências de uma igreja católica, o projeto se caracterizava como um espaço de ajuda para quem não podia custear um curso da rede privada.

Em 2011, realizei o vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aprovação ocorreu para o curso de Pedagogia, na UERJ, campus Maracanã.

Durante a graduação, tive a oportunidade de pleitear uma bolsa de iniciação científica no projeto “Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura”, coordenado pela professora Elizabeth Macedo, no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd¹), da Faculdade de

¹O Programa de Pós-Graduação em Educação é organizado através da articulação entre linhas de pesquisas voltadas para o campo educacional na UERJ - Maracanã. Disponível em: < <http://proped.pro.br/> >

Educação da UERJ. Vivenciar este universo me possibilitou um contato mais direto com a produção dos núcleos de pós-graduação da Universidade, além de me aproximar das perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais.

Pensando nessa trajetória, que se inicia no segundo período do curso de Pedagogia, relembro, ainda, os primeiros trabalhos desenvolvidos e apresentados em congressos e como todos tinham um denominador comum: o estudo de práticas extraescolares. Eles eram voltados para a discussão da educação ambiental e sua disciplinarização com apontamentos de crítica ao engessamento disciplinar no currículo.

A experiência com os estágios obrigatórios na graduação só reafirmou o sentimento de angústia com a normatização escolar – aplicação, atividade, controle, disciplina – expressa tanto na estrutura – sala de aula, cadeira, quadro –, quanto nas práticas pedagógicas em si. Por isso, busquei desenvolver estudos que pudessem pensar outras possibilidades de perceber a educação.

Quando tive a oportunidade de realizar o estágio curricular na modalidade Ensino Fundamental, componente curricular obrigatório do curso de pedagogia da UERJ - Maracanã, optei pela categoria de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)² – localizado na cidade do Rio de Janeiro, região central.

Nesse espaço, houve o meu primeiro contato de trabalho pedagógico com os jovens e adultos e devo admitir o quanto essa experiência foi enriquecedora e apaixonante! Observei o envolvimento dos alunos, o afeto que nutriam pela escola, pelos professores, e, principalmente, o quanto uma proposta interdisciplinar – baseada em projetos – contribuía para uma participação e envolvimento maior.

Ao término do estágio no CREJA e, percebendo a identificação com o trabalho pedagógico com jovens e adultos, retorno ao Pré-Vestibular Comunitário São José, em 2015, como voluntária para atuar na coordenação. É desse lugar de coordenadora pedagógica – e ativista – que falo como pesquisadora. As vivências, ora no lugar de aluna, ora na coordenação do projeto, são fatores que dificultam o estranhamento necessário para o ofício de análise. No entanto, também reconheço essa participação como um facilitador para a compreensão e estudo da dinâmica do grupo.

² O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado na histórica Rua da Conceição, no centro da Cidade do Rio de Janeiro, é também reconhecido como acervo e principal referência na gestão pedagógica escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação a Distância (EAD). Destaco que a infraestrutura é exclusiva para o funcionamento da EJA e o projeto pedagógico fundamenta-se no tripé: escolarização, formação continuada e orientação/qualificação para o mercado do trabalho.

Em 2016, com a proposta de trabalho monográfico do curso de Pedagogia e minha atuação no Pré-Vestibular Comunitário São José, comecei a pensar no Exame Nacional do Ensino Médio como política que norteia o trabalho pedagógico. Tal observação despertou-me o interesse de pesquisa que culminou na elaboração da monografia de conclusão de curso. Intitulada *Avaliações em larga escala e o Pré-Vestibular Comunitário São José: pensando a transitoriedade de discursos e seus múltiplos atores*, tinha como objetivo apresentar os desdobramentos de uma avaliação a nível nacional para a organização social de um pré-vestibular comunitário.

Em 2017, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas na busca por explorar outras discussões referentes à temática de movimentos sociais e do pré-vestibular em questão. Além disso, no mesmo ano, realizei uma disciplina, como ouvinte, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RIO) chamada *Teorias do Brasil II*, ministrada pelo professor Roberto DaMatta. Com isso, tive a oportunidade de conhecer o Pré-Vestibular Comunitário Seja + da PUC-RIO³, contribuindo significativamente para o meu amadurecimento na pesquisa.

Das aulas no curso preparatório São José, passando pelo contato com os jovens do estágio, pelas reflexões que venho fazendo desde a graduação no curso de Pedagogia até os conhecimentos adquiridos nas disciplinas durante a realização do curso de mestrado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), as leituras e discussões feitas no grupo de pesquisa e a possibilidade de conhecer outros autores levaram-me a aprofundar o estudo sobre a questão do conhecimento. Assim, foi possível refletir sobre como significados de conhecimento são produzidos e disputados no Pré-Vestibular Comunitário São José. Desta forma, esse estudo constitui minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – UERJ/FEBF, cuja linha de pesquisa é Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Significados atribuídos ao conhecimento escolar que orientam os processos de subjetivação dos (as) futuros (as) Pedagogos”. A discussão sobre os significados atribuídos ao conhecimento e as suas implicações para os processos de organização e funcionamento da escola têm sido central no cotidiano do grupo de pesquisa e me motivaram a investigar se, e em qual medida, a organização e o funcionamento de um pré-vestibular comunitário também são afetados por essa lógica escolar

³ O Pré-Vestibular Comunitário Seja + surgiu em 2011 e localiza-se na infraestrutura da PUC-RIO. Disponível em: < <http://pvcsejamais.pastoraluniversitaria.puc-rio.br/inicio.php> >.

de conceber o conhecimento que organiza os processos de escolarização formal e não formal.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de leituras sobre currículo, conhecimento, movimentos sociais e os “novos movimentos sociais” balizados pelos pré-vestibulares populares e/ou comunitários. O objeto social a ser analisado aqui é o Pré-Vestibular Comunitário São José, localizado em Campo Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, busco o exercício de olhá-lo a partir das referências de organização política do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC⁴), pois percebo esse movimento social de educação popular como a principal referência para a estruturação do PVCSJ.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes nasceu em 1993, na Baixada Fluminense, e foi o mais expressivo movimento a pensar/problematizar o modelo de universidade produzida no Brasil, influenciando na organização estrutural de diferentes núcleos no Rio de Janeiro. “Este movimento se difundiu chegando a contar com quase 90 núcleos com expressão e atuação em diferentes escalas, que aglutinavam e formavam sujeitos que intervinham em arenas e esferas de poder em diferentes escalas” (SANTOS, 2006, p. 229).

Cursos pré-vestibulares populares e/ou comunitários fazem parte de iniciativas coletivas na busca pela democratização do ensino superior no país. Segundo Nascimento:

“O movimento dos cursos Pré-Vestibulares Populares é, possivelmente, senão, o maior, um dos maiores movimentos sociais urbanos do Brasil em número de pessoas envolvidas (estudantes, professores, colaboradores). Na década de 1990, tornou-se um dos movimentos populares mais expressivos, cujas práticas e dinâmicas políticas desenvolveram-se no sentido de abertura do acesso ao ensino superior para estudantes pobres e negros.” (NASCIMENTO, 2012, p. 55).

Visto a exclusão de estudantes negros e pobres⁵ do ensino superior, o movimento de Pré-Vestibular para Negros e Carentes torna-se referência, sobretudo, pela velocidade de crescimento. Santos (2006) nos informa que, de um único núcleo, em 1993, há um aumento para setenta e sete núcleos, em 1999. Tendo como representantes diferentes lideranças eclesiais, da pastoral afro e de militantes do movimento negro, o projeto ocorria em dependências de igrejas católicas, o que também facilitava sua rápida difusão.

Segundo Nascimento (2012), três experiências são fundamentais para a compreensão

⁴ O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) possui, atualmente, 21 núcleos na região metropolitana do Rio de Janeiro.

⁵ Nomenclatura de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: < <http://atlasbrasil.org.br/2013/> >, < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/glossario/ >. O termo “pobreza” é definido de acordo com as linhas de pobreza de R\$70,00, R\$140,00 e R\$255,00 de renda domiciliar *per capita*, proporções de pessoas extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza e proporções de crianças extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza.

dos movimentos PVNCs⁶, são eles: o PVNC do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ), a Cooperativa Steve Biko e o Curso Mangueira Vestibulares.

No período entre 1989 e 1992, as reflexões da pastoral do negro feitas pela PUC-SP contribuíram para o surgimento de um curso de pré-vestibular para negros. O precursor foi o Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, responsável por conceder duzentas bolsas de estudos para alunos de movimentos negros e populares.

Surge, na Bahia, também em 1992, outra experiência de curso pré-vestibular através da Cooperativa Steve Biko⁷. No Rio de Janeiro, ainda no mesmo ano, funda-se o Curso Mangueira Vestibulares. E anteriormente em 1986, ocorre a fundação do Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ, atual SINTUFRJ)⁸, destinado a formar trabalhadores para o vestibular.

Efetivamente, esses são os registros principais dos movimentos de eclosão dos pré-vestibulares populares no Brasil. A consolidação dos mesmos, entretanto, ocorre com êxito em 1994, ano em que o PVNC começa a se constituir como um movimento social assumindo a pauta de combate ao preconceito e à discriminação racial como preocupação central no desenho curricular.

Ainda nesse movimento de expansão dos cursos, alguns grupos passaram a utilizar o termo “comunitário” na nomenclatura – como é o caso do Pré-Vestibular Comunitário São José – na tentativa de desvinculação com o PVNC. O argumento usado pelas lideranças era de que “comunitário” agregava um perfil de participantes com maior diversidade. Isto, no entanto, não significou negar a importância do recorte racial dentro desses espaços. Nesse processo marcado por disputas, Santos nos auxilia a pensar que:

“No final da década de 90, o PVNC, enquanto entidade, passa por um agudo processo de esfacelamento e redução que, na verdade, mais representa uma redefinição do movimento que sua decadência. O que ocorreu foi a criação de outras redes, e a atuação isolada de diversos outros núcleos. Ou seja, o PVNC perde o status de núcleo gravitacional único do movimento de pré-vestibulares populares, este sim, ainda em fortalecimento e crescimento numérico - radicaliza-se, sobretudo após o ano de 2000, a distinção entre entidade PVNC e Movimento dos Pré-vestibulares Populares (para negros e carentes, comunitários, alternativos, etc.) que a

⁶ Utilizo a sigla no plural porque o movimento (PVNC) se configurou como uma rede com desdobramentos diferenciados: tem sua gênese na Baixada, porém alcança diferentes dimensões. Na tese de doutoramento de Renato Emerson, é possível acompanhar um histórico de expansão e rupturas deste movimento.

⁷ O Instituto Cultural Steve Biko foi pioneiro na organização dos pré-vestibulares do país. Essa iniciativa, motivada por alunos e professores negros, buscou a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e, principalmente, para o combate à discriminação racial. Disponível em: < <https://www.steevbiko.org.br/sobre-nos> >

⁸ SINTUFRJ - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ

entidade simbolizava e que confundia-se com ela no imaginário e na representação social.” (SANTOS, 2006, p. 230).

O surgimento, crescimento, estruturação e redução do PVNC foram marcados por um conjunto de disputas hibridizadas de processos identitários, alianças e rupturas políticas que não se limitavam apenas à função de preparar para o vestibular. Esse foi um movimento notado por intensas disputas políticas e pelo investimento na necessidade de maior participação política na luta pela garantia de direitos, tendo em vista o quadro de desigualdades sociais que historicamente marcam o Brasil com reflexos na oferta de oportunidades educacionais. A exclusão da população pobre e negra⁹ dos espaços formais de educação foi, e continua sendo, questão de enfrentamento importante para o campo educacional. Segundo Nascimento:

“O movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares produziu importantes e potentes questionamentos sobre a educação superior, a educação básica, as formas de seleção, o currículo escolar e, em caráter geral, sobre o direito à educação, formalmente garantido pela legislação a todas as pessoas no Brasil.” (NASCIMENTO, 2012, p. 56).

O direito à educação tem um papel de destaque na história, nas reivindicações e na luta dos movimentos sociais. No Brasil, os primeiros trabalhos teóricos sobre a relação entre educação e os movimentos sociais se situam nas pesquisas educativas desenvolvidas no final dos anos 1970. O movimento de abertura política no Brasil, entretanto, autoriza afirmar que na década de 1990 se intensifica a retomada das lutas populares e a articulação entre educação popular e os movimentos sociais fica ainda mais forte.

As produções desenvolvidas nesse campo de estudo voltam-se para o debate e a fundamentação nos movimentos sociais do Brasil; “e, para situar melhor a discussão, é importante destacar que o tema 'movimentos sociais' constitui uma importante área de estudos das ciências sociais, que se ampliou muito na década de 1960, 1970 e 1980” (NASCIMENTO, 2012, p. 27).

Todo esse processo foi fortemente influenciado pelo pensamento de Paulo Freire para a trajetória da educação popular, trazendo novas reflexões sobre o sujeito que é marginalizado socialmente. Portanto, como prática política, o que chamamos de ação afirmativa teve início com os movimentos sociais. De forma mais específica, as políticas dessas ações têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso aos grupos discriminados, ampliando sua

⁹Considero a categoria negro como grupo que reúne pretos e pardos de acordo com a classificação do IBGE. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> >

participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Neste sentido, ações afirmativas são instrumentos que visam reparação social, democratização de direitos e igualdade de oportunidades. Elas são mecanismos que têm como finalidade assegurar esse acesso, funcionando de forma a combater/minimizar a discriminação, a desigualdade e a exclusão.

Por sua vez, os movimentos pelo direito à educação e em defesa do ensino público tem uma atenção especial nos cursos comunitários. Isso porque esse espaço é caracterizado como símbolo de resistência contra uma hegemonia seletiva do acesso ao conhecimento, principalmente contra as dificuldades de ingresso no ensino superior por alunos negros, pobres e da rede pública – grupos historicamente desfavorecidos no Brasil.

A efervescência dos movimentos sociais no período pós-constituição de 1988, início do processo de redemocratização do país, é percebida por alguns autores como o marco do surgimento dos “novos movimentos sociais” no Brasil. Estes são ações que articulam antigas demandas forjando novas reivindicações. Os movimentos sociais passaram a ser assim chamados, pois se configuraram na articulação de novos atores com antigas demandas. Diferentes “grupos identitários organizavam-se na busca por direitos, em especial na década de 1980” (CLAPP, 2008, p. 128).

Os pré-vestibulares populares e/ou comunitários, de acordo com Clapp (2008), são atores importantíssimos na formação dos “novos movimentos sociais”. Movidos por preocupações para além da realização do exame, as questões referentes à identidade e representatividade motivaram a criação da temática de “Cultura e Cidadania” no currículo do Pré-Vestibular Comunitário São José. A mesma é fruto de uma contribuição histórica importantíssima dos Pré-Vestibulares para fNegros e Carentes, berço de sua criação:

“Os debates de CULTURA E CIDADANIA devem se desenvolver sobre questões como: Racismo, discriminação, preconceito, gênero, cultura, ideologia, cidadania, democracia, políticas públicas, violência, direitos constitucionais, civis e trabalhistas, Movimentos Sociais, conjuntura política e econômica, neoliberalismo e globalização, ou temas sugeridos no interior do núcleo através de um planejamento participativo, tendo a mesma carga horária das outras disciplinas. Sua construção pedagógica é diferente das demais disciplinas, pois é aberta para que o conjunto construa uma visão de si, dos outros e da sociedade, numa dinâmica que engloba: Palestras, debates, análises de filmes, músicas e textos, peças teatrais, dinâmicas de grupos etc.” (Carta de princípios do PVNC, Assembleia Geral, 18 de abril de 1999, p. 13).

Entretanto, diferentemente do Pré-Vestibular para Negros e Carentes citado acima, a configuração da temática de “Cultura e Cidadania” do Pré-Vestibular Comunitário São José se

desenvolveu no formato disciplinar de ensino, porém com base no objetivo geral da matéria iniciada no PVNC.

“O objetivo da matéria de CULTURA E CIDADANIA é realizar um amplo debate social-histórico, no sentido de potencializar as ações políticas e culturais dos educandos e educadores do PVNC a partir/para valores humanitários e socialistas (solidariedade, igualdade e respeito aos seres humanos) e na perspectiva de desenvolver um trabalho de conscientização e formação de militância para as lutas populares por democracia e justiça social.” (Carta de princípios do PVNC, Assembleia Geral, 18 de abril de 1999, p. 13).

Diante das inquietações que me mobilizam, procuro compreender, de uma perspectiva pós-fundacional, o funcionamento desse jogo de linguagem forjado nas disputas pelo poder de significar o mundo e o conhecimento produzido por e sobre o mundo (PEREIRA, 2017). Para isto, busco desenvolver um diálogo com a ideia de “jogo de linguagem” a partir de Ernesto Laclau, autor pós-fundacional que desenvolve o conceito de discurso como categoria teórico-analítica, mecanismo de produção de sentidos.

Operando a partir de uma perspectiva discursiva, Laclau (2011) afirma que os fenômenos sociais são sobredeterminados (que não tem uma única forma de abordar, de dizer, de explicar; os fenômenos sociais são atravessados por distintas formações discursivas) e só podem ser compreendidos no campo da contingencialidade e precariedade de sentidos.

Busco me apropriar das contribuições de Hall (1997), Macedo (2006a, 2006b) e Lopes e Macedo (2011) no intuito de compreender cultura como produção discursiva que possibilita diferentes processos de subjetivação nesses espaços-tempo de formação e que, necessariamente, envolvem métodos de negociação e tradução sempre perpassadas por relações de poder. Assumo que as disputas em torno da significação do conhecimento considerado mais legítimo estão implicadas em relações de poder que buscam definir e fixar aquilo que seria o PVCSJ e os estudantes por ele atendidos.

Procuro, ainda, pensar nessas disputas como um reflexo das práticas curriculares que valorizam uma cultura oficial constituída por determinados conhecimentos, revelando também as estratégias articuladas nesse processo, sem que isso implique negar a importância do conhecimento científico em uma sociedade que o tem como imprescindível.

A realização dessa pesquisa é sustentada pelas leituras no campo das ciências sociais associadas às perspectivas críticas que têm um papel importante para as análises dos movimentos dos pré-vestibulares comunitários e/ou populares. Proponho, contudo, uma interlocução desses estudos com as contribuições do pós-fundacionalismo, pois, de modo geral, ele se configura como uma profunda crítica aos fundamentos fixos e à concepção de

que a sociedade se organiza a partir de princípios imunes à revisão. O pós-funcionalismo, porém, não rejeita a existência de fundamentos, concebendo a necessidade de pensá-los como prática contingente, provisória e instável, que pressupõe algum nível de fixação (LOPES, 2013, p. 16).

Esses são os aportes teóricos nos quais procuro me apropriar para pensar as disputas por significação dos processos de escolarização que se desenvolvem em um espaço de educação não-formal. Meu interesse se volta para os sentidos de conhecimento implicados nessas significações. Percebo o movimento curricular do Pré-Vestibular Comunitário São José como contínuo processo de disputas por significação de mundo; são projetos em disputa. É com essa compreensão que me interessa analisar como o conhecimento tem sido significado de forma que possa servir a esses projetos.

A partir de Lopes e Macedo (2011), assumo o currículo como espaço de disputa de produção de significados, enunciação e criação de sentidos. Minhas reflexões são orientadas pela concepção de currículo como produção cultural e, portanto, diretamente associadas às discussões de cultura, poder e aos questionamentos implicados na ideia de currículo como projeto de constituição identitária.

O espaço-tempo objeto de investigação na pesquisa

Em 2003, o Pré-Vestibular Comunitário São José – instituição sem fins lucrativos e objeto de análise dessa pesquisa – nasce nas dependências da Paróquia São José, em Campo Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. O projeto foi organizado pelo ativista Pe. Rafael Nuñez Del Pozo¹⁰ e cabe, aqui, destacar a sua importância como liderança religiosa reconhecida pela comunidade local por seu engajamento em causas sociais e militância.

Inicialmente, o público-alvo era formado pelos jovens residentes do bairro São José, em Campo Grande, e de bairros adjacentes: Vila Ieda, Santa Margarida, Inhoaíba, Nova Cidade, Maria Luiza, Bela Vista, entre outros. Hoje em dia, atende grupos de diversas localidades, em sua grande maioria, oriundos da rede pública de ensino. Visando fomentar a

¹⁰ O Pe. Rafael Nuñez Del Pozo chegou ao Brasil em dezembro de 1961, vindo da Espanha. Em setembro de 1976, foi para a Capela São José (atualmente paróquia). Ingressou na PUC como professor universitário e lecionou até 2003. Fundou e manteve, por mais de 25 anos, uma creche comunitária – para diversos moradores da região – que atendia cerca de setenta crianças entre 2 e 4 anos das comunidades carentes de Campo Grande/RJ. A “creche capelinha” era conveniada à Prefeitura do Rio e, em 2009, foi selecionada para ganhar um benefício oferecido pela Casa da Moeda – edital de investimento exclusivo para a Zona Oeste e Baixada Fluminense (matéria exibida no Jornal EXTRA, 16 de junho de 2009). Ainda fomentou projetos de farmácia popular e cestas básicas para famílias carentes.

promoção educacional de jovens e adultos, aliado à preparação para as provas oficiais das universidades públicas, o projeto tem como objetivo atender/suprir as necessidades educacionais de alunos pobres, não oportunizadas pela educação formal.

A seleção é feita em quatro etapas: inscrição, entrega de documentação,¹¹ entrevista – realizada por professores e coordenadores – e análise da situação social do candidato, que corresponde a um questionário socioeconômico.

O projeto funciona de forma autogestionária, sem apoio do Estado, da iniciativa privada e/ou de políticos locais. A administração é feita por alunos, ex-alunos e professores voluntários. O corpo docente é formado por uma parcela pequena de professores em formação (não graduados), uma parcela grande de graduados que foram ex-alunos do projeto e por professores/pesquisadores com mestrado e doutorado.

Os docentes recebem uma ajuda de custo para o pagamento do transporte. Os alunos contribuem com uma mensalidade facultativa de trinta e cinco reais; essa contribuição não é condição obrigatória para a permanência no curso.

Optei por manter o nome original dos atores envolvidos na pesquisa e do espaço estudado porque considero importante para esses agentes se reconhecerem na pesquisa, visto que muitos não consideram que os conhecimentos periféricos possam entrar na academia e que eles sejam os protagonistas desse movimento. Quando me refiro ao termo “periférico”, não remeto à questão geográfica, mas sim a uma compreensão da hierarquização dos saberes e, nessa perspectiva, ressalto os escapes existentes em outros processos de se conceber o conhecimento, sua valorização e potência. No entanto, a opção pelo não anonimato não aconteceu à revelia dos envolvidos: trata-se de uma posição política assumida coletivamente.

Nesse sentido, escolho trazer registros do cotidiano dos alunos que possam expressar suas emoções e seus pensamentos nesse espaço, visto que considero tais mecanismos como complementares para a análise do campo e formulação da hipótese de investigação.

A pesquisa de campo, que possibilitou a produção do material empírico, foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002), ela é utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar em virtude de sua complexidade. Esta abordagem requer que o pesquisador descreva o enredamento do problema investigado. Como técnicas e instrumentos de produção de dados, foram utilizadas entrevistas com professores e alunos do projeto, fotografias e registros de campo.

¹¹ Documentação cobrada pelo curso: xerox do comprovante de renda de todos que a possuem na casa, comprovante de residência, comprovante de escolaridade, identidade e duas fotos 3x4.

As análises tomam a ideia de discurso como categoria teórico-analítica. Discurso sendo concebido como uma totalidade que inclui o linguístico e o não linguístico; uma teoria política em que o social é compreendido como essa totalidade discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O presente trabalho tem por objetivo problematizar as disputas e tensões discursivas motivadas pelas implicações do conhecimento escolarizado em um movimento social de educação popular. Isso se dá a partir de uma perspectiva teórica que tem o conhecimento como produção discursiva não estável e fruto da seleção de um discurso que se torna hegemônico. A problemática de pesquisa se volta para a análise de como o discurso pedagógico tem legitimado e associado ao conhecimento disciplinar/acadêmico a afirmação de um conhecimento superior e mais válido socialmente para ser incorporado e ensinado na escola. Para tanto, formulei algumas questões investigativas que norteiam a pesquisa, são elas:

- a) como o conhecimento é significado no cotidiano do PVC?;
- b) de que maneira a "Constituição dos processos de construção da hegemonia do saber científico" legitimam discursos de verdades inquestionáveis na contemporaneidade?;
- c) em que medida a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino?.

Destaco a relevância da pesquisa para a área educacional, pois entendo que essas reflexões são importantes para pensarmos o social como construção discursiva que a todo o momento está sendo tensionado por tentativas de fixação de sentidos onde os espaços que viabilizam uma organização voluntária para o acesso ao ensino superior seguem disputando sentidos no campo educacional e político. Na medida em que a luta pela afirmação do direito à universidade passa pela discussão de conteúdos e pela seleção de saberes fundamentada em "conhecimentos mais válidos a serem ensinados", essa seleção não pode desconsiderar os grupos que estão sendo beneficiados por ela.

Se considerarmos, entretanto, que a atuação de movimentos sociais desenvolve novos sentidos para a educação básica e pressiona a redefinição das instituições de ensino superior para a aquisição de políticas públicas que atendam setores populares e grupos sociais historicamente discriminados, o debate se amplia. E a discussão de conhecimento é fundamental para a compreensão do mesmo.

O estudo é atravessado por três justificativas principais. A primeira é a acadêmica, já que os pré-vestibulares comunitários se constituem como espaços alternativos de formação cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular, que têm como

pressuposto a aposta no crescimento pessoal e global dos sujeitos articulados a discussão de justiça social. A segunda é de uma perspectiva pessoal, pois as discussões sobre currículo, conhecimento e experiências educacionais para além do ambiente escolar sempre estiveram presentes na minha trajetória tanto acadêmica quanto ativista. Já a terceira, é do ponto de vista social, visto que os cursos pré-vestibulares comunitários fazem parte de iniciativas coletivas na busca pela democratização do ensino superior no país e seu surgimento está intrinsecamente ligado às desigualdades de acesso ao ensino superior, principalmente por estudantes de classes populares e da rede pública de educação.

Trata-se de reflexões que revelam as negociações de sentido nesses espaços-tempo em que o currículo emerge como híbrido cultural. Revela-se, também, a forte tendência de estabilização de um modelo de escola que extrapola os campos formais e cria sentidos ao mesmo tempo em que reproduz uma normatividade, ainda que em espaços não formais de educação.

Para tal, buscando responder às questões de pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) revisão da literatura a partir de levantamento bibliográfico no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca dos trabalhos produzidos sobre conhecimento e pré-vestibulares populares/comunitários;
- b) registro de rodas de conversa, oficinas, “aulões” interdisciplinares no pré-vestibular comunitário e as disputas produzidas sobre o debate de conhecimento;
- c) entrevistas semiestruturadas com professores e alunos do projeto;
- d) apresentação de discussão teórica a partir de aportes teóricos pós-fundacionais;
- e) análise de imagens como construção de narrativas para investigar as disputas por significação do que é o conhecer no Pré-Vestibular Comunitário São José.

Considerando que todo percurso de escrita é atravessado por pressupostos metodológicos, a pesquisa organiza-se em partes.

Na primeira, buscarei contextualizar o tensionamento da discussão entre conhecimento e movimento social de educação popular; assunto este de grande potência para o campo social. A compreensão sobre tal temática pode ser fortalecida por uma perspectiva (pós-estrutural) em que o conhecimento não é considerado como um dado pronto, assim como o debate acerca da centralidade do conhecimento científico no currículo escolar.

Na segunda parte do texto, problematizo concepções de currículo e de conhecimento

que parecem informar a organização curricular do Pré-Vestibular Comunitário São José, bem como tensões envolvidas no paradoxo de atender às exigências do vestibular e corresponder às representações de outros conhecimentos possíveis.

O percurso metodológico segue uma abordagem de investigação pós-fundacional orientada pelas contribuições da “Teoria do Discurso” de Laclau e Mouffe (2015), qual seja a de que a pesquisa deve ser orientada ao problema, ou seja, ela nasce de uma problemática a ser investigada. Trata-se, também, de um processo discursivo de significação de uma dada temática tendo em vista que a realidade é produzida discursivamente no campo simbólico e político da linguagem e que, por ser uma produção desta natureza, ela não está estabilizada ou pré-estabelecida. Diferencia-se, portanto, de pesquisas dirigidas a partir da teoria e/ou do método. Sendo assim:

“Essa abordagem, certamente, não deve implicar numa ausência de reflexões teóricas ou de rigor e seriedade metodológica, mas, numa elaboração em que a linha condutora do trabalho seja o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Por fim, ressalto que essas são algumas considerações parciais que não têm a pretensão de fechamento de sentidos e/ou de apresentar verdades absolutas sobre o tema estudado, pois muito ainda teria a dizer. Como toda escrita é fruto de escolhas, seguem estas possíveis.

1- MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, CURRÍCULO E A HEGEMONIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Fotografia 1- Pré-Vestibular Comunitário São José



Fonte: acervo da autora (2018)

Para pensar na atuação e no processo educacional desenvolvido no Pré-Vestibular Comunitário São José, busco dialogar com leituras voltadas para currículo, conhecimento e movimento social. A partir dos questionamentos que mobilizam essa pesquisa, tomo como foco de análise a centralidade que o conhecimento científico/disciplinar vem assumindo nos currículos educacionais. Uma centralidade que extrapola os espaços-tempo da escolarização formal e produz sentidos em outros espaços que, pelo menos em tese, teriam mais alternativas para escapar à lógica disciplinar.

O presente trabalho tem como ponto de partida central o tensionamento da discussão entre conhecimento e movimento social de educação popular. Dada a potência dessa discussão para o campo dos movimentos sociais, a compreensão sobre essa temática pode ser fortalecida por uma perspectiva em que conhecimento não é considerado como um dado pronto, determinante, fixado e acabado, mas que está para as constantes disputas de significação e relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011).

Apresento, então, um breve histórico sobre o movimento social de educação popular chamado Pré-Vestibular para Negros e Carentes, referência na organização de diferentes pré-vestibulares no Rio de Janeiro, na tentativa de localizar historicamente o leitor sobre como essas questões foram sendo produzidas.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes – consolidado em 1993, na Baixada Fluminense – foi um movimento precursor nas exigências de ações democratizantes, sobretudo, nas universidades públicas. O projeto explicita o quanto direitos educacionais apresentados como instituídos para todos são, na verdade, restritos a poucos.

“O movimento dos cursos Pré-Vestibulares Populares surgiu no início da década de 1990 e logo se tornou um conjunto de ações organizadas de caráter nacional. Trata-se de um movimento social e popular que, através da estruturação de cursos preparatórios, mobiliza estudantes e professores, reivindicando o direito ao ensino superior.” (NASCIMENTO, 2012, p. 20).

Segundo Nascimento (2012), a conotação atribuída à expressão “movimento dos cursos pré-vestibulares populares” é feita devido à existência de muitos cursos destinados à preparação de estudantes de camadas populares. O significante “popular” assume referência a grupos específicos historicamente discriminados, assim como à participação política das demandas produzidas por eles.

O autor opera com uma compreensão do funcionamento do social que se distingue daquela proposta por Laclau (2011), que entende, com base em Derrida, que a produção discursiva de determinados significantes não esgota a produção de significados a eles atribuídos. Trata-se de uma disputa política pela significação de um movimento que carrega uma forte marca transformadora. Sob o significante “movimento” são articuladas diferentes perspectivas teóricas, críticas, pós-fundacionais, entre outras, atribuídas à ideia de transformação.

Santos (2006) nos auxilia a pensar que, entre 1993 e 2001, ocorreu o período de maior difusão, crescimento e fortalecimento dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Momento este que foi marcado, também, por conflitos e embates em torno da autoridade política das redes; um movimento que reunia diferentes interesses, demandas e anseios de diversos participantes elencada em três grupos pelo autor:

- pessoas movidas pela busca da transformação social através da militância que percebem, no movimento, uma oportunidade privilegiada para a viabilização de seus anseios políticos através do diálogo com interlocutores e esferas do Estado;
- pessoas oriundas de espaços periféricos da metrópole e que conseguem romper com a barreira da mobilidade, do acesso aos bens educacionais e de se inserirem em redes relacionais (políticas, acadêmicas, profissionais etc.);
- pessoas que ingressam movidas por valores como a solidariedade, emergente nos anos 90 diante do agravamento da crise social, interessadas em lecionar uma determinada

disciplina para ajudar outras a ascender educacionalmente através da aprovação no vestibular.

O resultado é a configuração de um movimento complexo e multifacetado que ora se reúne em pautas em comum no campo de direitos relacionado ao fazer político e ora se distancia por suas organizações e demandas enquanto grupo. Percebo esse movimento de aproximação e distanciamento como forma de essencialização estratégica para enfrentar mecanismos de opressão, visto que o essencialismo pode ser assumido se for enquadrado do ponto de vista das posições de sujeito dominado (LOPES e MACEDO, 2011).

“Institucionalidades são criadas, atores são reconhecidos: o movimento do Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) se torna um ator e interlocutor político no debate sobre a democratização racial do ensino superior” (SANTOS, 2006, p. 232). A partir da mobilização de diferentes coletivos na luta por direitos, a busca pela democratização do ensino superior ficou cada vez mais contundente contra a exclusão racial, social e educacional.

O movimento de cursos pré-vestibulares populares e/ou comunitários influencia diretamente a formulação de políticas públicas, assim como questiona a própria organização escolar do ensino básico e atua na denúncia às discriminações presentes nas bases educacionais de ensino superior. Dessa forma, assume um caráter político na medida em que o processo formativo desses pré-vestibulares evidencia as preocupações dos setores populares e dos grupos sociais historicamente discriminados.

O primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes nasce em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. “Esta iniciativa tinha, naquele momento, um caráter pontual e isolado, mas era fruto de debates que já vinham sendo desenvolvidos alguns anos antes, por grupos ligados aos Agentes da Pastoral do Negro (APNs)” (SANTOS, 2006, p. 234)

A principal liderança dessa militância católica era representada pelo Frei David Raimundo dos Santos (Frei David) que atuava em prol das pautas racial, social e política, culminando no apoio à juventude negra, periférica (para além do sentido territorial) e marginalizada. O frei foi responsável por conquistar:

“Bolsas de estudo para estudantes negros junto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Estas bolsas, que foram negociadas pelos APNs juntamente com o Instituto do Negro Padre Batista (de São Paulo), valeriam para candidatos aprovados no final do ano de 1993, e o grupo da Baixada Fluminense pôs-se então a refletir sobre como aproveitar estas bolsas também para estudantes do Rio de Janeiro, e não somente de São Paulo.” (SANTOS, 2006, p. 234)

A concessão das 200 bolsas de estudo pela PUC – São Paulo favoreceu o movimento em prol da consolidação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Baixada Fluminense, também a partir da referência positiva do Instituto Cultural Steve Biko, em Salvador, e de outros cursos populares no Rio de Janeiro, como Mangueira Vestibulares. A coordenação do núcleo, além de contar com Frei Davi, era feita por três importantes militantes: Alexandre do Nascimento, Luciano de Santana Dias e Antônio Dourado.

Nascimento (2012) sinaliza que é possível compreender os movimentos sociais do século XX em quatro fases. Primeiramente, meados do século XX até a década de 1970, período marcado pelo pensamento sociológico alinhado ao marxista histórico-estrutural, no qual os movimentos sociais eram compreendidos como luta de classes. Posteriormente, na década de 1970, com a influência do pensamento gramsciano e, logo em seguida, na década de 1980, tem-se a proliferação de estudos e análises de cunho identitário que eclodiram na América Latina. Por fim, no início da década de 1990, identifica-se o enfoque maior na exclusão e processos de desorganização social.

De fato, são questões que têm mobilizado os pesquisadores interessados na temática. No entanto, o principal questionamento que motiva o encaminhamento desse estudo diz respeito à possibilidade de pensar a hegemonia do conhecimento científico na lógica de atuação de um movimento social de educação popular. O debate em torno da discussão de conhecimento assume protagonismo ao longo da história do currículo. Sendo assim, cabe destacar como venho compreendendo o currículo nessa pesquisa.

1.1. Currículo e a centralidade do conhecimento

“Os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19). Sob diferentes definições, redes de ensino se organizam para dar conta do processo educativo a partir do entendimento de currículo como:

“A grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização prévia ou não de experiências.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Para as autoras citadas, são significações implicadas em relações de poder que

constrangem, governam e buscam fixar o que o currículo é. A seleção de conhecimentos/saberes para integrar os programas das disciplinas/atividades é, também, parte dessas disputas por significação em que são estabelecidas classificações e hierarquizações de conhecimentos e culturas. Do ponto de vista pós-estrutural, o currículo assume uma dimensão cultural e discursiva como prática de significação, criação e/ou enunciação de sentidos.

“O entendimento de currículo como prática de significação, como criação, ou enunciação de sentidos torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

É possível compreender o conceito de hibridismo cultural utilizado pelas autoras para pensar o processo de produção curricular – formal, real e oculto. Estes não são processos estanques, separados, mas sim mesclados. Entretanto, o entendimento de híbrido nessa abordagem não significa a soma de culturas diferentes, mas processos de negociação e tradução possibilitados pela interconexão de diversas experiências que, por si só, não possuem um caráter puro constitutivo.

Por outro lado, as autoras reconhecem a centralidade que o conhecimento ocupa nas reflexões produzidas no campo curricular (LOPES; MACEDO, 2012). Sem aprofundar a discussão, que escapa aos objetivos desse trabalho, é importante trazer a reflexão que elas fazem sobre uma concepção de conhecimento associada à ciência moderna, concebida como “conhecimento que se fundamenta na natureza e no objeto” (p. 153). Esta concepção aparta o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido e justifica a legitimidade do mesmo: trata-se de um conhecimento sustentado em uma prova empírica, em fundamentos realistas.

Essa não é uma discussão recente no campo curricular. Pelo contrário, ela já mobilizou o debate no campo, inclusive na caracterização da natureza e das características do conhecimento escolar.

1.2 Saberes em relação aos quais o conhecimento escolar vem sendo significado

“A ideia da escola como um direito é uma das hegemônicas mais consolidadas da modernidade. Em nossa sociedade, em nome do livre arbítrio, questiona-se a obrigatoriedade de tudo, até mesmo do voto, mas ter de manter os filhos na escola, sob o risco de incorrer em um crime, é visto como uma proteção, uma garantia de direitos.” (RAMOS, 2011, p. 67).

A legitimidade atribuída à escola na modernidade é, sem dúvidas, uma pauta “em todo mundo ocidental, a afirmação da necessidade e relevância da escola para a vida das pessoas e o desenvolvimento das nações mobiliza diferentes sujeitos, grupos e instituições (RAMOS, 2011, p.68). No entanto, a constatação da importância é interpelada por discursos como: “o que a escola deve ensinar?”, “como a escola deve ensinar?”, “por que a escola deve ensinar?”.

A discussão sobre a caracterização do conhecimento escolar como um tipo de saber particular está relacionada ao reconhecimento de que, na escola, há uma organização e produção de conhecimento que lhe é própria. Nela, se evidenciam diferentes tensões, produtos, entre outros, das variadas intencionalidades que podem ser identificadas. É uma discussão pautada pela preocupação com a relação entre as especificidades do conhecimento escolar e do discurso pedagógico (LOPES; MACEDO, 2011), o que implica pensar no processo de transformar saberes legitimados socialmente em matéria escolar, via organização curricular do conhecimento e por mediação pedagógica.

Para tanto, destaco as quatro principais perspectivas sobre conhecimento – a acadêmica, a instrumental, a progressivista e a crítica – na pretensão de localizar diferentes abordagens e suas implicações discursivas na legitimação social do conhecimento disciplinar acadêmico.

Para fins didáticos, utilizo a tabela do livro *Políticas de currículo, pesquisas e articulações discursivas* (LOPES e OLIVEIRA, 2017), referente às diversas perspectivas sobre o conhecimento escolar, elaborada com base em Lopes e Macedo (2011).

Essas abordagens possuem grandes diferenças entre si, disputam espaço no contexto educacional, assim como também se mesclam na produção de sentidos. Destaco a perspectiva acadêmica, que é pautada na ideia de que todo conhecimento é compreendido como um saber, mas nem todo saber é um conhecimento, pois a concepção de conhecimento defendida é a de um saber que é validado no âmbito de uma disciplina acadêmica específica. Ou seja, é conhecimento porque foi submetido a determinadas regras e critérios de validação específicos (LOPES; MACEDO, 2011), assumindo certo protagonismo na legitimação social dos saberes.

Tais perspectivas são as principais referências das discussões sobre conhecimento no campo do currículo, entretanto, elas não esgotam essa discussão, apenas dão conta dos principais embates em torno do tema (LOPES; MACEDO, 2011).

Tabela 1 – [Diferentes perspectivas sobre conhecimento escolar]

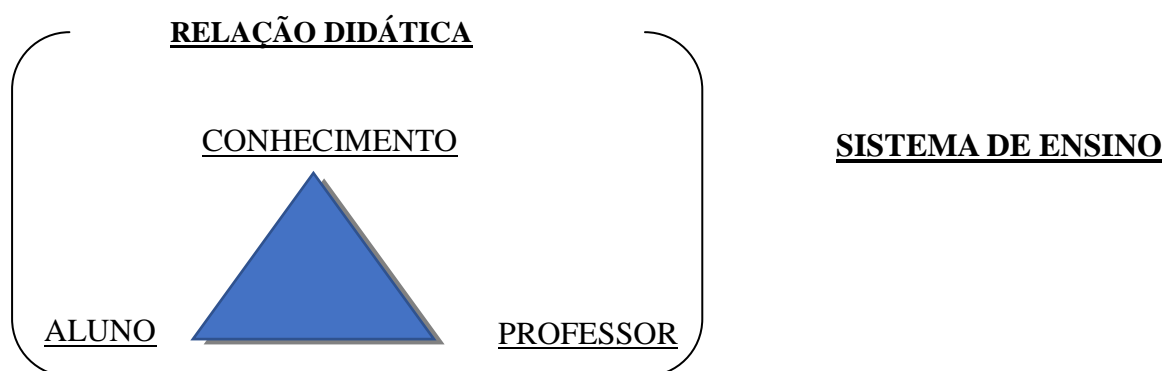
PERSPECTIVA	AUTORES	O CONHECIMENTO ESCOLAR	ALGUNS PRESSUPOSTOS
PERSPECTIVA ACADÊMICA	*PAUL HIRST *RICHARD PETERS *JEROME BRUNER *JOSEPH SCHWAB	“Um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, para as gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade” (p. 72).	A educação deve ser fundada na própria natureza do conhecimento. O desenvolvimento do pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos garantem a perpetuação da cultura humana. (p.72)
PERSPECTIVA INSTRUMENTAL	*BOBBIT *TYLER	“Vinculada à formação de habilidades e de conceitos necessários para a produtividade social e econômica” (p.74). “Conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos, passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (p.74)	Atende aos fins sociais que garantem o funcionamento do sistema social e/ou produtivo.
PERSPECTIVA PROGRESSIVISTA	*DEWEY	Sistema de ações válidas, organizado com base em princípios de relação mútua e explicação comum; mas também “precisa ser visto como uma forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam que o mundo (p.75)	Não depende somente da lógica das disciplinas, mas incorpora uma dimensão psicológica do conhecimento “o conhecimento escolar deve atender as finalidades educacionais e não submeter a escola [...] aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental” (p.76)
PERSPECTIVA CRÍTICA	*YOUNG	- Crítica ao currículo naturalizado como única possibilidade, que deslegitima os saberes excluídos; - crítica aos saberes de alto status que valorizam a escrita perante a oralidade; a abstração e compartimentação e desvinculação da vida cotidiana, aprendizagem e avaliação predominantemente individualista (p.79-80)	A superioridade do conhecimento científico no currículo “contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas” (p.79)

A predominância da perspectiva acadêmica que referencia os conhecimentos disciplinares também se sustenta na ideia de um conhecimento universal, racional cuja apropriação possibilitaria a emancipação dos sujeitos, de forma a reforçar a ideia de escola como instituição social legítima e necessária para os modos de vida em sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, o que chamamos de matéria escolar ou conteúdo de ensino está diretamente relacionado às discussões de como tornar “ensinável” alguns conteúdos no âmbito escolar. Dada a necessidade de refletir sobre essa discussão e organizar um conhecimento pedagogicamente, alguns teóricos do campo da organização curricular dedicaram-se a pensar nesse processo, com destaque para a concepção curricular de transposição didática de Yves Chevallard e do conceito de recontextualização desenvolvida por Basil Bernstein.

Yves Chevallard foi um teórico da área de didática, nos anos 80, na França, que centrou seus estudos nas diferenças epistemológicas entre o conhecimento matemático produzido por investigadores do campo e o conhecimento matemático ensinado na escola. Chevallard buscou salientar as mudanças conceituais que aconteciam pela transposição de determinado conceito de ciência para a relação didática, como podemos melhor identificar através da ilustração abaixo.

Ilustração 1 – [Relação didática]



Fonte: [Autor, 2018]

Esse processo de transformação é conceituado como relação didática, conforme identificado no esquema acima, sendo composta pelo professor, pelo aluno e pelo conhecimento ensinado. O “tripé”, entretanto, não é um trabalho realizado exclusivamente pelo professor, pois se localiza em um sistema de ensino com as exigências do contexto social

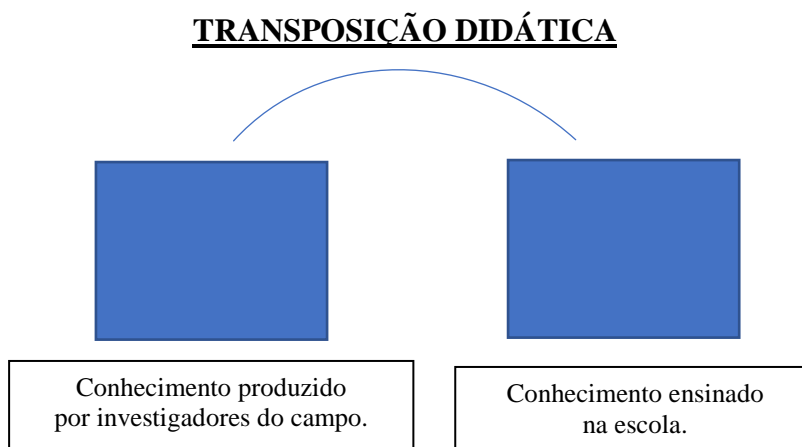
em que os sujeitos estão inseridos. Nessa relação, existe a estrutura social, o sistema de ensino e o controle dos modelos de transposição, visto que:

“O conhecimento ensinado não é qualquer conhecimento, mas apenas o corpo de conhecimentos selecionados pela sociedade para serem ensinados, tanto pela possibilidade de serem ensinados, quanto pela importância conferida socialmente a esses conhecimentos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.97)

A classificação de um conhecimento específico a ser ensinado implica em “assumir essa transformação na qual o conhecimento é submetido quando inserido nas relações de um sistema didático, é assumir uma diferença intrínseca entre conhecimento escolar e conhecimento científico (LOPES; MACEDO, 2011, p.98)”. Tais diferenças epistemológicas referem-se às finalidades sociais conferidas pela escola à sociedade.

A concepção de transposição didática “é definida por Chevallard tanto em função das diferenças existentes entre o conhecimento em geral e o conhecimento escolar quanto em função do trabalho realizado para produzir tais diferenças” (LOPES; MACEDO, 2011, p.97). Ou seja, a transposição didática consiste no trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Ilustração 2 – [Transposição didática]



Fonte: [Autor, 2018]

Nessa perspectiva, o conhecimento não é um dado (dado pode ser considerado como o registro de um evento. Pensando no conhecimento de forma hierárquica, o dado é o menor e o mais simples elemento dessa hierarquia). Lopes e Macedo (2011) afirmam que Chevallard considera as transformações no processo de transposição nomeando-as como contexto, mas ainda caminha na percepção de origem de um conhecimento elaborado pelos “sábios” e de

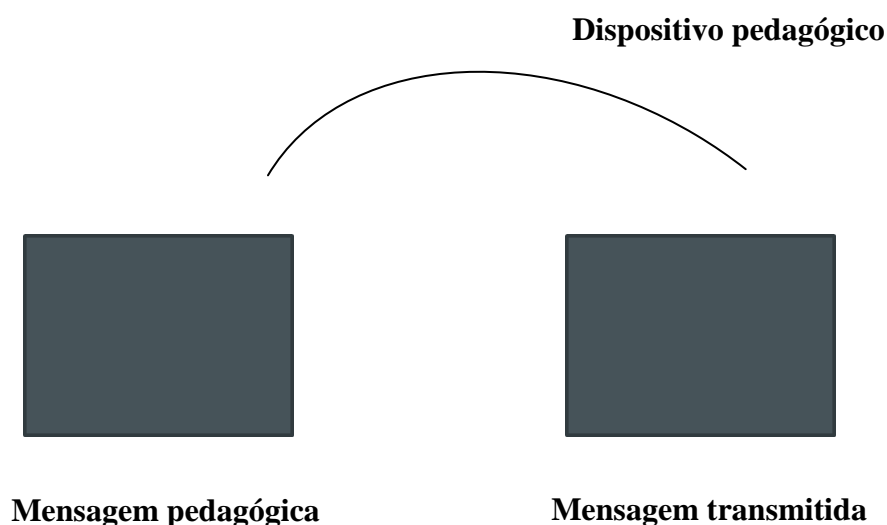
outra esfera de um saber para fins de ensino. Trata-se, segundo as autoras, de construir um objeto de pesquisa para o campo da didática, entender teoricamente a passagem de saber dos sábios ao saber ensinado, compreender os condicionantes sociais dessa transformação, investigar essa epistemologia própria do contexto escolar e investigar como os saberes escolares são introduzidos na “noosfera”. É por isso que as autoras (LOPES; MACEDO, 2011) desenvolvem uma crítica a esse modelo, compreendendo o processo de transposição como uma mediação à proporção em que considera a impossibilidade de um conhecimento puro que é deslocado para outro âmbito sem alterações. O próprio entendimento de contexto está em disputa quando é pensado a partir de outra perspectiva teórica, como as perspectivas pós-modernas.

Lopes e Macedo (2011) me ajudam a compreender as transformações sofridas pelo conhecimento quando submetido às relações de um sistema didático, a compreender a diferença intrínseca entre conhecimento escolar e conhecimento científico. É uma diferença de natureza epistemológica que tem a ver com as finalidades sociais das instituições produtoras do conhecimento e com as finalidades sociais conferidas pela sociedade para a escola.

Ainda na tentativa de apresentar brevemente algumas teorias de impacto na organização do conhecimento, recorro à segunda teorização: a recontextualização, de Basil Bernstein. O conceito de recontextualização de Bernstein está mais ligado ao discurso pedagógico do que ao conhecimento escolar em si; seu enfoque é sociológico, linguístico e também recai nas relações de classe (LOPES; MACEDO, 2011).

Bernstein questiona sobre a comunicação pedagógica e sobre como esse meio, que conduz a comunicação, é percebido como o lugar que não a altera na condução discursiva. A ilustração a seguir exemplifica:

Ilustração 3 – [Dispositivo pedagógico]



Fonte: Autor, 2018

Bernstein desenvolve suas reflexões a partir de uma perspectiva estruturalista em que busca entender as estruturas sociais em relação à divisão social do trabalho. De acordo com o esquema acima, “é como se, quando estudássemos a comunicação pedagógica, nos preocupássemos apenas com a mensagem possível, sem nos preocuparmos com a forma como essa mensagem é transmitida” (LOPES; MACEDO, 2011, p.100).

Essa perspectiva questiona a forma como a comunicação pedagógica é entendida, assim como questiona uma possível neutralidade do meio pedagógico no processo de condução. O dispositivo pedagógico, conceito utilizado por Bernstein, é o condutor de tal mensagem e é o que também regula o conteúdo a ser pedagogizado.

Ambas as teorizações contribuem significativamente para o campo do currículo na medida em que pensam sobre o caráter produtivo do processo pedagógico e argumentam sobre como os saberes sociais são interpretados para fins de ensino. Também concordam que a escola não é mera receptora de saberes produzidos em outras instâncias; “é conferida assim uma configuração epistemológica própria para o conhecimento escolar e uma dimensão sociológica particular para o discurso pedagógico” (LOPES; MACEDO, 2011, p.105).

Tais compreensões abrem espaço para a discussão de conhecimento escolar, entendendo que:

“o saber escolar apenas como saber que circula na escola é diferente de pressupor que existe uma identidade fixa desse saber, como a teoria da transposição didática parece conceber. Se considerarmos que os saberes circulam socialmente, fazem parte da cultura, e estão sempre se hibridizando a outros saberes, não parece muito

possível discutir que um saber possa ser categorizado de forma fixa como escolar ou científico por alguma característica epistemológica definitiva.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 105).

A explanação aqui realizada tem como objetivo resgatar contribuições importantes que os aportes pós-estruturalistas possibilitam ampliar a partir de uma perspectiva discursiva de conhecimento. São perspectivas que permitem problematizar a ideia de que a ciência/conhecimento reproduz o real. Pereira (2012; 2017) discute o impacto dessa forma de conceber a ciência/conhecimento na organização dos processos de escolarização. Segundo a autora, trata-se de um discurso de

“afirmação de um conhecimento epistemologicamente superior, porque dotado de uma racionalidade, que precisa ser apropriado pelos sujeitos para que eles possam se engajar na tarefa emancipatória de transformação do mundo. Um sujeito pensado como fonte da transformação social. Uma identidade dotada de uma racionalidade que lhe possibilitaria “ver” além das aparências. E que, por ser capaz de “ver além”, seria capaz de operar as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida. Uma identidade para quem o mundo se torna plenamente inteligível porque dotada de conhecimentos necessários para garantir que isso ocorra.” (PEREIRA, 2017, p. 601).

Essa construção discursiva favorece a hierarquização das diferentes formas de conhecer, privilegiando o saber científico, fonte do conhecimento disciplinarizado cuja centralidade tem sido defendida no currículo (GABRIEL; FERREIRA, 2012; YOUNG, 2007; 2011).

Lopes e Macedo (2011) também afirmam que, no campo do currículo, o debate em torno do conhecimento tende a oscilar entre perspectivas relativistas e universalistas, que, por sua vez, são perpassadas pelas disputas em torno das finalidades sociais da escolarização. Essa discussão é importante para o desenvolvimento do estudo, pois tensiona as formas de conceber o conhecimento e de organizar o funcionamento do pré-vestibular.

O debate em torno do conhecimento – ou do que vem sendo significado como conhecimento na história do currículo – engloba uma vasta discussão com diferentes perspectivas, pois as disputas em torno da definição do que é, como deve ser e se organizar o conhecimento escolar tem marcado as reflexões no campo da teoria curricular expressando tensões entre diferentes projetos culturais (PEREIRA, 2017). Tais disputas desenvolvem-se em torno do poder de significar o mundo e o conhecimento produzido por ele (PEREIRA, 2017), onde projetos educacionais são assumidos como sendo capazes de possibilitar a construção de um mundo idealizado. Nesses projetos, o conhecimento assume diferentes concepções e, a partir delas, determinados conteúdos serão selecionados para integrar o

currículo.

As contribuições e reflexões pós-fundacionais e pós-estruturais me auxiliam na compreensão dos sentidos atribuídos à discussão de conhecimento por diferentes perspectivas ao longo da história, sem que isso implique em desenvolver um estudo evolutivo entre elas, mas problematizando como um determinado consenso sobre a legitimidade do conhecimento científico/disciplinar disputa espaço no contexto educacional.

Utilizo aportes teóricos pós-estruturais e pós-fundacionais com destaque para a “Teoria do Discurso”, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar as disputas discursivas que orientam as decisões sobre o que tem legitimidade para ser ensinado na escola. Ressalto que tais correntes teóricas contribuem para o campo do currículo com críticas aos fundamentos sem assumir uma postura niilista de negação a qualquer um deles.

Antes de prosseguir, cabe destacar que, ainda que referenciados entre si, conhecimento científico, acadêmico e disciplinar são entidades diferenciadas tanto no que se refere aos processos de construção, quanto às suas finalidades sociais (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, essas autoras também destacam que é muito frequente a compreensão de que existe uma relação hierárquica entre eles, o que reforça o aspecto de que o conhecimento disciplinar funciona como uma organização simplificada do conhecimento científico.

Tal concepção de ciência como o conhecimento verdadeiro, poderoso e com legitimidade de pretensão de verdade implica pensar em que medida o discurso educacional dominante contemporâneo reforça a racionalidade científica, uma vez que perspectivas de padronização e de configuração excessiva da lógica de controle do ensino vêm ganhando espaço cada vez maior nas políticas educacionais.

“As ideias científicas, que deveriam ser compreendidas como relativas e provisórias, essencialmente humanas, são transformadas em ídolos; a ciência ao invés de ser compreendida como uma obra de cultura, torna-se um objeto de culto e seu sucesso social se volta contra o próprio conhecimento científico, por conduzi-lo ao plano de mito que ele pretende superar.” (LOPES, 1999, p. 106)

A estudiosa citada ainda segue afirmando que “o senso comum ainda tende a interpretar o conhecimento científico como equivalente a todo conhecimento objetivo, verdadeiro em termos absolutos, não ideológicos por excelência, sem influência da subjetividade” (LOPES, 1999, p.106) e que a compreensão de ciência como veículo que fundamenta verdades inquestionáveis ainda circula como um significante recorrente no imaginário social. Ou seja, na medida em que as ideias científicas não são compreendidas como uma produção provisória e relativa à natureza humana, o entendimento de que o

conhecimento científico é produzido culturalmente é deixado de lado e a mitificação do mesmo como representação de uma verdade comprovada é enaltecida. Mitificação esta que é favorecida pela “ideia de que a ciência se fundamenta em uma base empírica, obtém suas verdades inquestionáveis dos fatos, dos dados da experiência sensível, permeia a visão dominante da ciência” (LOPES, 1999, p.106). O empirismo, tal qual o racionalismo, atribui um lugar de origem ao conhecimento, que acaba por sustentar o argumento de que o saber científico diz respeito a uma verdade, o que legitimaria a sua universalidade.

A ideia de um lugar de origem do conhecimento pode ser justificada por uma concepção de ciência como visão da realidade, ou seja, a ciência como representação abstrata do real orientada por conceitos. Ou uma concepção de ciência como descrição dos objetos. Ou, ainda, de uma ciência voltada para critérios de validação atrelados a uma teoria explícita (LOPES, 1999).

Entendo que elementos articulados nesse discurso também são assumidos nos pressupostos que justificam a organização e funcionamento dos pré-vestibulares comunitários, o que reforça a legitimidade desse tipo de conhecimento. Por isso, a importância de analisar os fundamentos em que essa legitimidade se assenta.

Nesse texto, defendo o argumento de que ela é afirmada a partir de uma pretensão de universalidade atribuída ao conhecimento científico. Uma legitimidade que Laclau (2011) possibilita pensar como processo de construção discursiva em que um tipo de conhecimento particular passa a ser significado como universal.

Antes de continuar, destaco, agora, que as contribuições de Laclau são construídas a partir da compreensão de discurso como prática de significação e de conhecimento, como um tipo de discurso que confere significados sobre o mundo (LACLAU; MOUFFE, 2015). Dessa perspectiva, o saber científico é concebido como um discurso sobre a ciência. Com esses pressupostos, Laclau (2011) problematiza a dicotomia entre particular e universal afirmando que, para se tornar hegemônico, um discurso precisa encarnar conteúdos particulares de elementos diferenciados para que seja possível apresentar-se como capaz de representá-los. Isto implica reconhecer que, para ocupar o lugar do universal, um determinado conteúdo particular não pode abandonar definitivamente seus conteúdos particulares iniciais. Ou seja, se incorpora particularidades, o conteúdo que se apresenta como universal também é uma particularidade e só discursivamente passa a ser significado como universal (LACLAU, 2011). Esta é uma operação discursiva que se dá em meio a relações assimétricas de poder que estabelecem as condições, sempre contingenciais, para que o universal ocupe uma posição enunciativa de poder capaz de ser assumido como universal (PEREIRA, 2012).

Por outro lado, o autor alerta que nenhuma particularidade pode constituir-se sem manter uma referência interna com a universalidade. Sendo assim, para Laclau (2011), o universal sempre emerge de um particular. Isto é, o conteúdo particular é parte integrante do conteúdo que se pretende universal. Disso se conclui que as fronteiras que pretensamente buscam separar o universal do particular são tênues, fazem parte do processo de constituição de hegemonia marcado por relações de poder. Não acontece diferente com o processo discursivo de universalização do saber científico, fonte de referência do conhecimento disciplinar.

Dessa forma, os processos permanentes de disputa por significação/legitimação do conhecimento científico, assumido como fonte privilegiada do saber disciplinar, não se esgotam na contemporaneidade nem são exclusividade de abordagens teóricas consideradas conservadoras. Ao contrário, os discursos críticos que inspiram os PVCs também são articulados de forma a reforçar a hegemonia do conhecimento científico significado como universal. Uma hegemonia incessantemente disputada, o que lhe confere certo grau de estabilidade, ainda que, como destaca Laclau (2011), seja sempre contingencial e precária. Uma sensação de estabilidade e de fixidez daquilo que parece estar sedimentado, sustentado na ideia de conhecimento significado como presença plena.

Pereira (2012) afirma que essa hegemonia orienta as formas de pensar a organização da escola e os processos de escolarização em que os discursos em defesa da universalidade, atribuída a um tipo de conhecimento, funcionam como jogo de linguagem. Jogo este que possui regras próprias e que coloca em operação uma lógica (LACLAU, 2011), condicionando e tentando regular os processos de escolarização de forma a sustentar a universalidade/hegemonia do conhecimento.

Busco compreender as disputas que acontecem no PVC em torno da centralidade de determinados saberes, conferindo a eles maior carga horária e, conseqüentemente, o enxugamento de outras disciplinas e atividades extras tidas como menos importantes, dado que não são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio. Percebo essas tensões como um reflexo das tradições curriculares que valorizam uma cultura oficial constituída por determinados conhecimentos; uma dinâmica que expressa as disputas por significação daquilo que se entende por conhecimento.

Segundo Pereira (2010), a escola teve papel importante no processo de hegemonização do saber científico, assim como ele teve destaque nas formas de pensar e organizar o funcionamento da escola na centralidade de si mesmo. Deste modo, tal saber justifica a legitimidade que a instituição alcança na modernidade e reforça a ideia de que determinados

conhecimentos devem ser ensinados na lógica disciplinar de ensino com um currículo capaz de garantir essa transmissão dos conteúdos.

2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE CONHECIMENTO QUE PARECEM INFORMAR A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO SÃO JOSÉ (PVCSJ)

Fotografia 2 – [Identities periféricas]

Fonte: acervo da autora (2018)

Fotografia 3 – Sala de aula do PVCSJ

Fonte: acervo da autora (2018)

Figura 1 – Logo do PVCSJ



Fonte: acervo da autora (2018)

Essa subseção tem por objetivo analisar as disputas por significação daquilo que vem sendo compreendido por conhecimento no contexto do Pré-Vestibular Comunitário São José. O que é conhecer para esse grupo? As discussões produzidas sobre conhecimento no campo do currículo voltam-se para a análise de como o discurso pedagógico tem legitimado e associado ao conhecimento disciplinar/acadêmico a afirmação de um conhecimento superior e mais válido socialmente para ser incorporado e ensinado na escola.

Com relação à infraestrutura do Pré-Vestibular Comunitário São José, o espaço conta com duas salas com capacidade para quarenta alunos, que são divididas entre coordenação e sala de aula. Ocupam o terceiro andar de um prédio cedido há quase quinze anos pela Paróquia São José. Os equipamentos são simples: há apenas cadeiras e o quadro branco, que é uma novidade, pois, por muito tempo, foi utilizado o quadro negro. O telhado é revestido de telhas de amianto e o ambiente conta, também, com ventiladores grandes. A maioria dos livros e aparelhos foram doações de professores, alunos e colaboradores.

Para ingressarem no curso, os alunos passam por um processo seletivo em fevereiro, que é realizado pelos próprios professores através de entrevista presencial, documentação e análise da renda *per capita* – o nível socioeconômico é um fator decisivo na seleção. Aqueles que excedem os quarenta selecionados ficam numa lista de espera e são convocados de acordo com a evasão da turma vigente. Pauta para chamada é um mecanismo de controle, pois os alunos, para participarem do projeto, só podem ter três faltas ao mês. Assim, de acordo com desistências e evasões, a lista espera é acionada.

A manutenção do espaço é organizada por coordenadores e alunos através de doações e do valor da mensalidade estudantil. A quantia cobrada é de trinta e cinco reais mensais, que são revertidos no pagamento do transporte dos professores e na conservação do ambiente.

Apesar de nem todos conseguirem manter o pagamento em dia, isso não se caracteriza como fator de exclusão do projeto. Os alunos são, ainda, os responsáveis pela limpeza do espaço e, aos sábados, se organizam para um almoço comunitário.

O planejamento anual e a organização dos conteúdos são pautados no ENEM. Isso não restringe, contudo, a atuação dos professores na escolha dos materiais e, recorrentemente, os alunos são consultados sobre os conteúdos que gostariam de debater nesse espaço.

O PVCSJ funciona das 16h às 18h, com monitoria de segunda a sexta, entre 18h e 22h. Aos sábados, o funcionamento é a partir das 8h e vai até às 17h, sendo esse tipo de curso com maior carga horária na região de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.

Na tentativa de evidenciar a circulação de sentidos nesse espaço-tempo de escolarização, opto pela interpretação dos registros como uma via interessante de análise social e de compreensão das diferentes subjetividades presentes. A questão que motivou essa metodologia de análise é: o que é conhecer no Pré-Vestibular Comunitário São José? O que está sendo considerado quando tal questão emerge e é assim percebida?

Com esses pontos em pauta – referentes ao discurso pedagógico e à associação de um conhecimento que teria maior validade em detrimento dos demais – é que analiso o campo de pesquisa. A análise considera as imagens do espaço para além de simples registros, pensando-as como material que representa discursivamente as subjetividades de significação de um grupo.

Os registros realizados têm por objetivo dar ênfase às experiências de diversos atores, na medida em que relaciono diferentes manifestações (escritas, rabiscadas, pintadas...) como uma maneira de significar o mundo e de – ainda que contingencialmente – dar sentido ao mesmo.

Compreendo currículo como espaço de disputa de produção de significados, enunciação e criação de sentidos. Perspectivas pós-estruturais analisam processos culturais rompendo com a ideia de cultura como repertório partilhado de sentidos para pensá-la como processo de enunciação (MACEDO, 2006a; 2006b). Nessa perspectiva, o conceito de cultura assume um caráter de fluxo cultural, implicando nas práticas de atribuições de sentidos e de enunciação.

Dessa forma, o currículo não é visto apenas como uma prescrição a ser seguida ou como algo dado e previsto por documentos oficiais. Trata-se, portanto, de assumir o currículo como uma prática de significação em meio a articulações discursivas que envolvem processos de negociação/tradução. A seleção de conteúdos, o valor universal e/ou relativo atribuído aos mesmos são parte desses processos que têm sido discutidos no campo do currículo sob

diferentes perspectivas teóricas. Sendo assim, é válido destacar a importância das contribuições produzidas no âmbito da crítica. As abordagens pós-estruturais não as desconsideram, mas nos auxiliam a compreender os limites teóricos que escapam da própria área teórica em que a crítica se organiza.

Sobre as reflexões em torno da seleção de conteúdos que devem constituir o currículo, Apple (1989) problematiza a ideia de um conhecimento que seria comum a todos. O autor destaca as disputas entre grupos sociais para fazer valer a presença de determinadas temáticas. Apple se apropria, ainda, da concepção de “tradição seletiva”, de Raymond Williams, para explicar as conexões existentes entre a cultura vivida e a cultura registrada. Nem tudo será registrado, logo, nem tudo será considerado parte integrante de uma “cultura humana” legitimada para ser ensinada na escola.

Sem desconsiderar a contribuição do autor para a compreensão desse processo de seleção cultural, é preciso destacar os limites de uma concepção fixada de cultura. No entanto, não se trata de negar as relações assimétricas de poder envolvidas nas tentativas de fixação e de legitimação de uma única cultura, mas sim de entender que elas não ocorrem sem resistência, sem negociação. O alerta diz respeito à consolidação de determinada cultura que tende a ser essencializada nessas disputas. A ideia de uma cultura “comum” que, estrategicamente no campo de direitos, pode atender a um discurso igualitário, tende a reforçar sentidos de universalidade atribuídos a uma dada “cultura oficial” presente em discursos hegemônicos e na lógica de manutenção de hierarquização de saberes.

O Pré-Vestibular Comunitário São José possui uma logomarca que inspira muitos alunos a “nadarem contra a maré”, motivando-os durante a preparação para o vestibular. A imagem anexada no início desta subseção retrata, de modo bastante incisivo, as mãos cerradas com o punho. Percebe-se, então, o quanto é valorizada a luta para ocupar este espaço e alcançar voos mais altos, assim como a presença de diferentes saberes que coexistem potencializados pelas mídias e redes digitais.

A logomarca é significada pelo grupo como um “soco no sistema” e faz referência a todo aluno que conseguiu entrar no nível superior, apesar das dificuldades econômicas e sociais. A comemoração figura na ideia daquele que conseguiu “socar” o sistema e ingressar na universidade. Tal discurso, cheio de afeto e emoção por parte dos docentes e discentes, acontece, com maior frequência, na aula inaugural. É na primeira aula de cada nova turma que se apresentam a história do PVCSJ, sua funcionalidade e os depoimentos de ex-alunos carregados de sentimento e incentivo.

Quando questionado sobre o que significa a construção da logomarca, o professor

responsável pela arte respondeu:

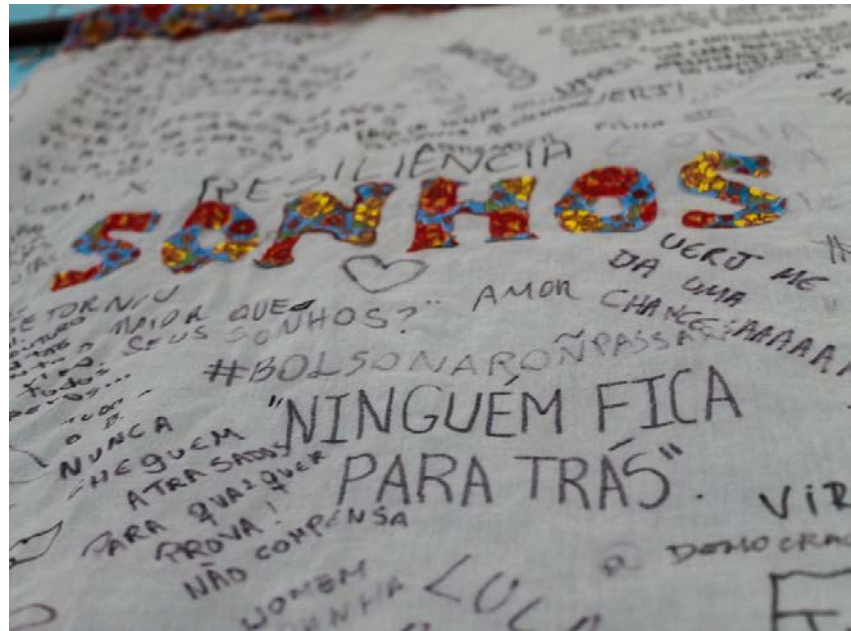
“Quando você dá um soco, você movimentava uma massa de ar, você transfere energia, é a primeira coisa e todo o resto do seu corpo vem atrás e se projeta naquele sentido. Mas, mais do que isso ninguém dá um soco sem razão, quanto mais carregado de sentimentos e vontade, mais forte é o soco... E os sentimentos do Pré são todos os conhecimentos possíveis.” (Relato do professor Jorge, 2018)

Criada pelo professor Jorge, que leciona Geometria e é ex-aluno do projeto, a imagem apresenta elementos interessantes a serem considerados na análise, pois carrega a ideia, muito presente no campo educacional, de um conhecimento capaz de emancipar os sujeitos dotando-os dos instrumentos necessários para enfrentar e superar os processos de exclusão vividos pela população pobre da sociedade. Esse gesto mobiliza, recorrentemente, uma construção discursiva do tipo: "vamos conquistar o espaço que nos foi negado". Ou seja, existe uma hegemonia dos quem têm acesso a determinados saberes e espaços de poder e, em contrapartida, o projeto tenta dar conta de pensar como esses processos são historicamente construídos.

Na fala do professor Jorge, é possível identificar as marcas do projeto moderno de escolarização. Essas marcas, afirma Pereira (2017), sustentam a lógica de conhecimento como coisa a ser apropriada e cuja apropriação conferiria status de cidadania aos sujeitos. Sem negar a importância do conhecimento, considero que esse discurso precisa ser desnaturalizado (GABRIEL; FERREIRA, 2012). Tais autoras, aqui relacionadas, defendem a necessidade de superação dessa dicotomia e propõem a ressignificação dos sentidos atribuídos ao conhecimento escolar como forma de “oferecer um instrumento retórico para enfrentar as demandas políticas elaboradas pela e/ou direcionadas à escola pública” (GABRIEL; FERREIRA, 2012, p. 228). Ambas produzem, ainda, reflexões que se inserem em uma perspectiva de resgate da escola como utopia moderna. Para evitar o risco de continuarmos afirmando fundamentos/verdades de forma pouco reflexiva, há o alerta de que “o não abandono das utopias modernas implica o necessário investimento teórico no sentido da desconstrução dos alicerces em que elas se assentam” (PEREIRA, 2017, p. 605). A estudiosa prossegue e afirma que “a insistência em afirmar o privilégio, ou a potência, do conhecimento científico/disciplinarizado implica, no limite, o reconhecimento das diferenças, desde que subordinadas a uma particularidade definida como ideal” (PEREIRA, 2017, p. 605).

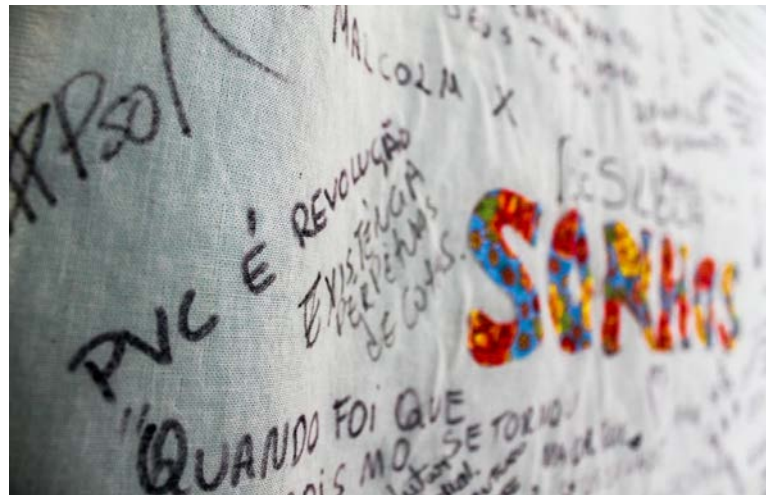
Para tanto, seguem alguns possíveis sentidos circulantes no Pré-Vestibular Comunitário São José através de um estandarte de tecido de livre interação anexado no corredor do espaço:

Fotografia 4 – [Estandarte de registros]



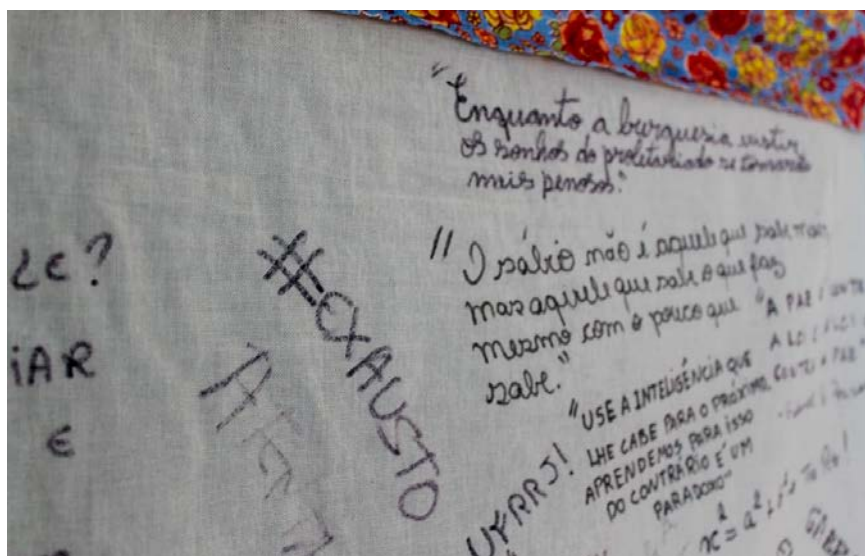
Fonte: acervo da autora (2018)

Fotografia 5 – [Estandarte de registros 02]



Fonte: acervo da autora (2018)

Fotografia 6 – [Estandarte de registro 03]



Fonte: acervo da autora (2018)

Os registros acima fizeram parte de um trabalho que visava a motivação dos alunos, estabelecendo a exposição de suas manifestações escritas pelo espaço. Destaco aqui que a categoria discurso como prática de significação norteia a interpretação produzida por esse material e também o processo de feitura do mesmo. Os textos/discursos produzidos pelos estudantes, como prática de significação sempre contingente, aberta e precária, extrapolaram os limites de um discurso motivacional e emancipador tal qual idealizado pela equipe do projeto inicialmente. Algo muito curioso que pude constatar foi o quanto os alunos utilizam o espaço como meio de registro, pertencimento e processo de identificação, desde desenhos e escritas nas cadeiras até escritas nos quadros negros, que são de livre uso do espaço.

Esses dois estandartes de tecidos, por exemplo, foram colocados no corredor, entre a cozinha e os banheiros, com duas canetas disponibilizadas para a livre intervenção. Durante uma semana, as telas permaneceram sem registros, mas, quando houve a primeira frase escrita, rapidamente, outras começaram a acontecer. Frases de incentivo esbarravam na palavra “exausto”, desenhos anarquistas contrastavam com frases de cunho partidário de diferentes vertentes. E, em outubro de 2018, com a chegada da eleição presidencial no Brasil, praticamente todos os candidatos estavam representados na tela. A multiplicidade de discursos que circulava nas duas singelas telas de tecido expressava os desejos de quem passava por aquele espaço.

Nesse contexto, as questões relativas à dimensão emancipadora do projeto retornavam como inquietação. Quando algo muito agressivo era escrito, um risco por cima era feito em repressão, riscos anônimos. Cabe, então, uma reflexão sobre as tentativas de fixar a identidade

de um “sujeito emancipado”. Ou seja, o significante “emancipação” também se encontra em disputa e uma dada fixação do mesmo acaba por excluir a diferença.

“As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 66)

A “utopia emancipatória anunciada pela escola” entra em conflito com as tentativas de uniformização da diferença. Trabalhar com o entendimento da diferença implica pensar o lugar que o diferente ocupa nos processos de aprendizagem, implica assumir a arbitrariedade das nossas certezas e significações.

Ainda com a pretensão de realizar uma leitura através das identificações, no espaço, por registros, ressalto a concepção do conhecimento científico como uma concepção hegemônica em diferentes discursos do grupo, pois a centralidade no conhecimento disciplinar é tensionada a todo o momento, mesmo que o curso se mostre interessado em outras possibilidades de saberes.

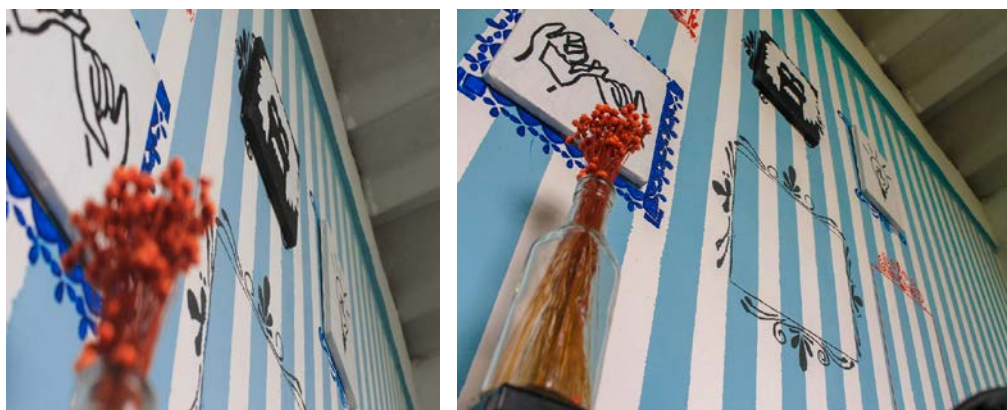
Para tanto, a imagem a seguir ilustra um trabalho de pintura/reforma no Pré-Vestibular Comunitário São José realizado no início deste ano de 2019. Trata-se de quadros que foram pintados livremente – o único critério era que abarcassem os significados de estar no PVCSJ.

Fotografia 7 – [Parede artística da coordenação do PVC]



Fonte: acervo da autora (2018)

Fotografias 8 e 9 – [Parede artística da coordenação do PVC 02 e 03]



Fonte: acervo da autora (2018)

Ao ser questionada sobre as representações, a resposta de uma aluna foi: “o primeiro quadro – representado pela união de dois dedos – significa a amizade e a fraternidade; o segundo quadro significa o conhecimento – representado pela figura de Albert Einstein; e o terceiro quadro – referente à imagem de uma lâmpada – significa o campo das ideias e da criação.”

Considerando “sentido” como algo que é sempre “sobredeterminado” (LACLAU, 2011) por sua relação com outros elementos, é possível destacar que a resposta da aluna sobre as representações de conhecimento refere-se a uma validade normativa que se faz hegemônica no interior dos processos escolares: a associação do conhecimento a um renomado físico teórico alemão (Albert Einstein) acontece dentro de uma cadeia de significação marcada por forte tendência da perspectiva acadêmica/científica em legitimar um saber mais válido socialmente. A lógica que valida os conhecimentos disciplinares também hierarquiza esses conhecimentos cuja apropriação é significada como sinônimo de prestígio e melhor preparo para a vida profissional.

Com relação ao desenho curricular da disciplina “Cultura e Cidadania”, no Pré-Vestibular Comunitário São José a configuração inicial não era a de uma disciplina em si, mas sim de um espaço de debate e reflexão sobre temáticas como racismo, discriminação, sociedade, cultura, desigualdades, política, educação, movimentos sociais e questões de atualidades em geral. Por isso, não era para ser assumida dentro da grade de conteúdos por um único professor, sendo aberta à participação coletiva de diferentes educadores. Cabe destacar, aqui, a importante contribuição histórica dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, que foram os responsáveis pela criação do espaço de “Cultura e Cidadania” nos currículos dos pré-vestibulares populares.

A experiência, entretanto, nos levou a reformular essa compreensão inicial e a proposta de “Cultura e Cidadania”, no Pré-Vestibular Comunitário São José, passou a assumir uma configuração mais próxima da disciplinar, ministrada por dois professores que trabalham em revezamento com temáticas de atualidades. Analiso que essa reconfiguração foi necessária para conferir legitimidade ao componente curricular, sendo uma forma de conceder maior visibilidade e valorização a esse espaço que só foi conquistado através da tensão de relações de poder com outras disciplinas do projeto. Ou seja, essa proposta mais alternativa de educação precisou – em um espaço de educação não formal – se disciplinarizar para ter importância, frequência e valorização de alunos e professores.

A tradição de os conteúdos trabalhados estarem sempre vinculados ao conhecimento acadêmico é tão recorrente que a proposta de abordar outros saberes causa estranhamento nos alunos. Atividades como aulas de campo no centro do Rio de Janeiro, visitas guiadas e oficinas interdisciplinares também causam tensões na dinâmica do curso, pois disputam espaço destinado aos conhecimentos que serão cobrados nos exames. Tais tensões podem ser interpretadas como a “valorização de uma cultura oficial” em detrimento das demais. Essas escolhas podem ser entendidas como expressão da tradição disciplinar presente na escola: é o entendimento de que determinadas atividades só são importantes na medida em que servem para um determinado fim, no caso, passar no vestibular. Esse arranjo muito dificulta a elaboração de outros formatos possíveis de aula que sejam aceitos pelos alunos e professores especialistas. Assim, as abordagens estão sempre em negociação.

Ainda que de maneira sucinta, as “Rodas de Conversa” – organizadas uma vez ao mês – assumiram a ressignificação da proposta inicial de “Cultura e Cidadania” nos processos pedagógicos do PVCSJ. Elas apresentam temáticas voltadas para o social, nas quais os alunos e professores sugerem os convidados que participarão da roda, que, dessa forma, não fica a cargo de um único professor. A disposição das cadeiras para essa atividade é feita em roda, facilitando o formato dinâmico do debate.

A proposta é que os alunos se sintam provocados a desenvolver suas ideias em conjunto com os docentes. O horário das “Rodas de Conversa” é dividido/alternado com a aplicação de simulados, palestras e atividades formativas, o que traduz as disputas por tempo em uma lógica de conceber o conhecimento movido pelas disciplinas.

Não é difícil, no entanto, ouvir discursos que associem a aprendizagem aos moldes disciplinares e as atividades interdisciplinares a um espaço optativo para o aluno, visto que as últimas são complementares à formação e não integrariam o próprio processo de formação. As negociações são constantes e exigem grandes esforços da equipe educacional.

Considerando currículo como toda a produção desenvolvida nesse espaço, julgo necessário apresentar a dinâmica que o organiza como parte integrante desse sistema de significação e, portanto, integrante do processo de produção curricular. Nele, uma concepção de ciência como o conhecimento verdadeiro, poderoso e com legitimidade de pretensão de verdade tensiona outras possibilidades de significação e me leva a problematizar em que medida o discurso educacional dominante contemporâneo reforça a racionalidade científica, uma vez que perspectivas de padronização e de configuração excessiva da lógica de controle do ensino vêm ganhando espaço cada vez maior nas políticas educacionais (PEREIRA, 2017).

O PVCSJ funciona como um ambiente educacional que se configura como um espaço que atua entre a escola formal e a universidade. Sem caráter obrigatório, sem um desenho curricular proposto por alguma diretriz, mas com o compromisso de trabalhar com os conteúdos exigidos no vestibular, sem deixar de lado o questionamento dos conhecimentos oficiais do currículo. Essa dinâmica do curso é um tanto quanto difícil de ser assimilada pelos alunos quando a experiência do cotidiano escolar ainda é tão presente.

Considero, ainda, os processos de tradução e de ressignificação onde, embora uma atividade possa ser planejada, o campo da tradução de sentidos está sendo negociado o tempo todo com os alunos, fugindo de uma ideia de aplicação do conteúdo ou de redução da educação na lógica do ensino.

Tal articulação só é possível dentro do jogo de linguagem que constitui o social, ou seja, a linguagem só existe dentro de um discurso que a torna possível (PEREIRA, 2017). A relação de associação entre o teórico Einstein e o conhecimento também se refere aos processos escolares e sua forte tendência de normatização do conhecimento científico/disciplinar. Embora o espaço físico não se configure no âmbito escolar e as relações dominantes de processos escolares extrapolem outros espaços na produção de sentidos, indago sobre as formas pelas quais o processo discursivo de constituição hegemônica do conhecimento científico, matriz de referência do conhecimento disciplinarizado, se realiza nas disputas e negociações nesse espaço-tempo de produção curricular.

2.1 O paradoxo dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e/ou Comunitários

“Em linhas gerais, os textos políticos questionam o modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas. Eles denunciam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de perspectivas

que, em princípio, explicitam vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino. Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico.” (MACEDO, 2012, p. 722)

O investimento educacional do projeto emancipador retrata uma pauta de luta significativa para a educação popular, de modo geral, ancorado na ideia de um sujeito com consciência crítica na busca da mudança social. “As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos” (LOPES, MACEDO, 2011, p.166). Nesse sentido, a emancipação é percebida como um critério para se identificar a resistência e, conseqüentemente, sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão; uma emancipação que as perspectivas críticas tendem a associar à apropriação de determinados conhecimentos concebidos como universais.

No PVC, a ideia de resistência é muito presente, como ilustra a imagem a seguir, e a apropriação de conhecimento é significada como necessária ao processo de emancipação dos sujeitos.

Fotografia 10 – Quadro de aula do PVCSJ

/

Fonte: acervo da autora (2018)

Fotografia 11- Quadro de horários de aula]

Fonte: acervo da autora (2018)

Vertentes críticas, como a Nova Sociologia da Educação (NSE), indagam, principalmente, sobre os mecanismos sociais e ideológicos que possibilitam determinados conhecimentos serem mais legítimos do que outros, trazendo a questão do conhecimento mais válido para superar a hierarquização de diferentes conhecimentos e a divisão social de classes. Michael Young, influente professor inglês e um dos maiores expoentes desta corrente teórica, defende a organização disciplinar do currículo como meio capaz de garantir aos estudantes o “acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares” (YOUNG, 2011, p. 407). Destaca-se, assim, a importância do acesso aos conhecimentos confiáveis e selecionados de um currículo disciplinarizado e com embasamento científico. É esse tipo de conhecimento que o autor designa como “poderoso”, pois possibilitaria a emancipação dos sujeitos.

Young (2011) debruça-se sobre questões de poder, ideologia e controle social em relação ao currículo escolar. No campo da sociologia da educação, contribuiu significativamente com trabalhos para o campo do currículo, sendo o primeiro a demonstrar inquietações com o estudo e a análise do mesmo – seu principal objeto de investigação –, enfatizando a questão do conhecimento e dos processos pedagógicos.

Ao publicar a obra *Know led geand Control: New Directions for the Sociology of Education*, em 1971, Young rompe com a ideia do foco nos métodos e técnicas para a organização do currículo baseado no movimento da NSE. Nessa primeira abordagem, o autor enfatiza a relação da educação e do conhecimento, no qual ambos são inseparáveis do currículo, posicionando-se contra o entendimento de conhecimento como conteúdo a ser

transmitido às gerações. Ele vem, porém, problematizar a razão de as escolas existirem, considerando o saber escolar como uma categoria que possui características que o diferencia de outras formas de saber.

“o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. (YOUNG, 2007, p. 13).

Sendo assim, o autor defende um outro posicionamento de conhecimento e de valorização do que deve ser ensinado, dando ênfase ao saber científico/acadêmico como superior e mais válido em relação a outros.

Para tanto, Young (2007) faz uma distinção entre dois tipos de conhecimentos no âmbito escolar: conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos. É necessário pensar, inicialmente, a quem se destina o conhecimento poderoso. A discussão acerca deste requer o entendimento de classe e de quem está significando conhecimento como a forma mais confiável de se pensar sobre o mundo. O conhecimento poderoso é aquele capaz de ser comprovado cientificamente, especializado e com a pretensão de verdade. Já o conhecimento dos poderosos é aquele que tem – ainda que contingencialmente – o poder do capital e, sobretudo, do capital cultural que é legitimado hegemonicamente.

Tais perspectivas apontam indícios de o saber ser politizado na medida em que defendem a aquisição dos conhecimentos hegemônicos dos “poderosos” pela população historicamente e socialmente marginalizada. Portanto, dizer que determinado saber é emancipador, é assumir o risco da instrumentalização do mesmo. Esse tipo de instrumentalização está a serviço da cidadania, no entender de Young (2011), diferente daquele tipo em que a escola é percebida como uma instituição que tem a finalidade de transmitir tais conhecimentos capazes de dotar os indivíduos das habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, mas ainda assim, instrumentalização, na medida em que o saber é concebido como coisa que se pode assumir posição produtivo-transformadora no mundo (PEREIRA, 2017). Sobre isso, Macedo afirma que se trata de conceber a escola como um

“lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um

trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico.” (MACEDO, 2012, p. 724).

Ou seja, a educação é subsumida ao ensino. A autora, a partir de aportes teóricos pós-estruturais, não nega a importância do conhecimento, mas problematiza a dimensão de universalidade atribuída ao mesmo, pois ela justifica exclusões, silenciamentos e imposições patrocinadas nos e pelos processos de escolarização.

O que estou entendendo como paradoxo tem a ver com as formas pelas quais a universalidade do conhecimento é assumida como não problemática no contexto de um pré-vestibular popular e/ou comunitário. Compreendo que o objetivo de obter aprovação no vestibular é um elemento que tensiona/tende a bloquear o enfrentamento dessa questão e que a naturalização do saber se dá na mesma dinâmica em que se pretende que os estudantes construam conhecimentos e reflexões sobre as desigualdades, o racismo, as diferenças de classe que permeiam a sociedade.

“Os PVPs já surgem, portanto, marcados por uma contradição de ser um projeto de educação popular ao mesmo tempo em que trabalha para a aprovação dos discentes em um mecanismo que é de exclusão. É uma tensão permanente o embate entre preparo para o vestibular e formação voltada para a construção da autonomia dos discentes.” (VASCONCELOS, 2018, p. 182)

As consequências disso se fazem sentir nos cursos pré-vestibulares comunitários e não é diferente no PVCSJ: professores passam a cobrar e exigir mais dos alunos que, por sua vez, também passam a demandar maior tempo para o desenvolvimento dos conteúdos que serão cobrados nas provas comprometendo, dessa forma, a realização de atividades que, voltadas para uma formação cidadã, estariam menos comprometidas com os conhecimentos disciplinarizados.

Em minha atuação no PVCSJ, tenho observado que esse quadro favorece movimentos de resistência, por parte dos estudantes, a outras lógicas de funcionalidade. A participação em atividades que não estejam vinculadas aos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) gera dificuldade de adaptação e autonomia na convivência em um espaço comunitário, comprometendo a preservação, limpeza do espaço e a organização dos almoços coletivos realizados aos sábados.

Atividades que são de responsabilidade dos estudantes ficam abaladas tendo em vista os conflitos gerados quando eles assumem que o tempo dispendido para realizá-las compromete o tempo a ser dedicado às disciplinas. No entanto, ao longo do curso, frequentemente essas atividades são debatidas coletivamente e assumidas como atividades

pedagógicas.

No debate coletivo, são estabelecidas negociações entre docentes e discentes de forma a atender a necessária flexibilização e rotatividade dos horários, sem imposições, mas realizando a discussão sobre a importância da manutenção do espaço por todos, dado que ele representa uma conquista árdua para aqueles que já passaram pelo PVC e para os que ainda passarão por ele.

“A busca de uma interdisciplinaridade e a realização de trabalhos de campo são práticas recorrentes em Pré-vestibulares populares e Pré-universitários. Embora sejam metodologias bastante discutidas na atualidade, não são tão presentes em boa parte dos espaços escolares. Assim nos PVPs essas práticas fazem parte das inovações pedagógicas que são testadas nos PVPs e muitas vezes funcionam. O trabalho de campo, além de propiciar aos estudantes saírem do espaço da sala de aula e terem um ensino diferenciado possibilitando uma apreensão maior do espaço geográfico.” (VASCONCELOS, 2018, p.184)

Nesse sentido, vale ressaltar o engajamento dos Movimentos Sociais de Educação Popular na busca por outras formas de se trabalhar com conceitos e conteúdos, apresentando outras propostas que se diferenciam da base eurocêntrica de ensino, e o entendimento de que a educação não deve ser reduzida ao ensino.

Identifico que o PVCSJ consegue pensar em um currículo via interesse dos alunos quando propõe rodas de conversa, oficinas, aulas de campo no centro da cidade, “aulões” Pré-ENEM (“aulão” interdisciplinar com professores externos), entre outros, de maneira que eles se sintam responsáveis pelo processo educativo e participantes ativos do planejamento. Aulas que ampliam a formação cidadã, como por exemplo, a aula de campo realizada em Petrópolis/RJ, ministrada pelos professores de história, filosofia e literatura, geralmente são caracterizadas como o primeiro contato dos alunos com museus e espaços culturais da região.

Seguem abaixo algumas das atividades desenvolvidas na programação das rodas de conversa entre os anos de 2017 e 2018:

Tabela 2 - [Quadro organizacional de aulas interdisciplinares 2017]

DIA DISPONIVEL	HORARIO	TEMA	PROFESSOR
06/05/2017	10:00h as 12:00h	“Questões de gênero”	Sissi aparecida (UFRRJ)
27/05/2017	10:00h as 12:00h	“Racismo e relações de meritocracia”	Anderson Quack
10/06/2017	10:00h as 12:00h	“Israel no contexto do oriente”	Alba Convidada de Israel)
24/06/2017	10:00 h as 12:00 h	“Estrutura política atual”	Paulo
26/08/2017	10:00 h as 12:00 h	“Microcefalia e inclusão”	Dayana franco (UFRRJ)
30/09/2017	10:00 h as 12:00 h	“Exclusão social e o desrespeito aos direitos humanos no país”	Júlia (UFRRJ)
21/10/2017	10:00 h as 12:00 h	“Políticas afirmativas de cotas e permanência de alunos cotistas nas universidades”	Luciana veloso (UERJ)
27/10/2017	10:00 h as 12:00 h	“Aborto como saúde pública”	Julia (UFRRJ)
07/10/2017	10:00 h as 12:00 h	“Redução da maioria penal no Brasil”	Bear, Fernando e Gelson

Fonte: [Autor, 2018]

Tabela 3 – [Quadro organizacional de aulas interdisciplinares 2018]

DIA DISPONIVEL	HORARIO	TEMA	PROFESSOR
10/03/2018	10:00h as 12:00h	“Eu, mulher periférica”	Convidadas da Zona Oeste
15/09/2018	10:00h as 12:00h	“África subsaariana”	Steffanie Gasse (França)
60/10/2017	10:00 h as 12:00 h	“Aborto como saúde pública”	Júlia (UFRRJ)
20/10/2017	10:00 h as 12:00 h	“Depressão”	Marceli (psicóloga)

Fonte: [Autor, 2018]

Todas as temáticas foram negociadas via demanda dos alunos (através de um levantamento por escrito), da coordenação e do corpo docente. Considero tal negociação extremamente significativa no campo pedagógico e na construção de relações menos verticalizadas socialmente e mais participativas, visto que o dia de roda de conversa é aberto para a comunidade (os alunos podem levar um convidado) e toda a preparação do evento é desenvolvida com a contribuição dos alunos, incluindo almoço, limpeza e organização do local.

O espaço de fala é aberto para todos os participantes, viabilizando a interação de troca de saberes e se afastando da percepção do conhecimento centrado na fala de um especialista responsável, como em apresentações por palestras.

Outras construções do curso, durante o ano de 2018, foram as oficinas interdisciplinares que aconteciam no mesmo horário das rodas de conversa, entretanto, funcionando em revezamento na grade curricular também com as aplicações de simulados. O planejamento mensal era pautado em utilizar o horário da grade aos sábados – estratégia pensada para garantir a maior frequência da turma nas atividades – para oficinas, aplicações de simulados e rodas de conversa (como a logística demandava diferentes disponibilidades, nem sempre era possível a organização mensal dessas rodas).

Abaixo, segue uma atividade, a primeira do projeto de oficinas do ano de 2018, realizada por docentes de duas áreas disciplinares distintas – Educação Física e Português –, os quais foram convidados a trabalhar em conjunto, com uma mesma temática. Para melhor discorrer sobre a proposta da oficina, seguem os dados da sua elaboração:

Objetivo geral:

Potencializar o processo de apropriação da escrita e de outras formas de construção do saber.

Objetivo específico:

- Dinamizar a leitura oral;
- trabalhar com a mobilização de conhecimentos dos alunos (trabalhando com diferentes materiais);
- promover a interdisciplinaridade dentro da lógica disciplinar de ensino;
- promover a autonomia dos alunos.

Metodologia:

Visando o papel do professor como um mediador, a dinâmica da oficina terá como pressuposto a ministração rotativa. Ou seja, esse espaço não será ministrado por um único

professor, entretanto, cada professor terá um dia estabelecido no mês e poderá trabalhar em conjunto com convidados externos. Ter um plano de aula criativo e dinâmico é fundamental para o desenvolvimento desse projeto. Vídeos, aula na área externa, colagem, recortes, debates a partir de reportagem serão os recursos utilizados.

Teremos um grupo no *WhatsApp* entre os docentes responsáveis pela oficina para colocarmos dúvidas e sugestões. O professor de outra disciplina que for convidado a estar na oficina entrará na categoria de convidado, não alterando a posição do professor responsável.

Apresentação da Atividade 01

- a) Professores responsáveis: Arlinda (Professora de Português) e Aldair (professor de Educação Física).
- b) Música: “Te desejo vida”, de Flavia Wenceslau.
- c) Material Utilizado: caixa de som e caneta *pilot*.
- d) Objetivo da atividade: compreender outras formas de aprendizagem em grupo.
- e) Descrição da atividade: os alunos em roda, o professor de Educação Física apresenta a música com o recurso sonoro. Em seguida, a professora de Língua Portuguesa escreve trechos da música no quadro e pede voluntários para desenvolver uma análise interpretativa do texto.

Nesse primeiro momento, os docentes ainda permanecem em suas zonas de conforto de ensino. Posteriormente, os alunos são convidados a montarem uma coreografia sem música e a professora de Língua Portuguesa entra na roda para participar da montagem, enquanto a atividade é direcionada pelo professor de Educação Física. Após a explicação sobre a mente não estar deslocada do corpo e da importância da música para a concentração, os alunos vão expondo os sentimentos sobre a música e os professores fazem suas interferências.

Esse exemplo de atividade traduz o desconforto que o currículo pode assumir quando outras formas de pensar o conhecimento são postas em xeque. Em muitos momentos, os professores precisaram administrar o tempo e a maneira como lecionavam. Era evidente o desconforto que sentiam ao mostrarem suas fragilidades frente ao desconhecido, visto que o planejamento era ter um roteiro inicial, porém com uma estrutura aberta para a construção em grupo. Ao término da atividade, pude observar a fala do professor de Educação Física expondo o quanto aprendeu sobre Língua Portuguesa naquela aula e, ao mesmo tempo, identificar a satisfação da professora em ter participado da montagem da coreografia,

relembrando seus anos de dança.

Em paralelo às atividades de roda de conversa, oficinas e simulados, no período que antecede a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, é de costume que cursos particulares organizem “aulões”: uma maratona interdisciplinar de matérias com objetivo geral de ser uma revisão descontraída de todos os conteúdos vistos ao longo do ano. Desde 2017, o PVCSJ recebe professores voluntários advindos de uma rede de ensino privada em Campo Grande, muito conceituada no mercado, para realizarem esses “aulões” de alta qualidade em alguns sábados e domingos.

Visando apresentar mais uma atividade significativa do curso que perpassa outras propostas de aprendizagem, segue o planejamento dos “aulões” abaixo. Ressalto que tais professores, voluntários na organização dessa atividade, buscaram conhecer o projeto e perceber as especificidades do espaço, fugindo de propostas de memorização e aulas *talk show*, realizando, assim, de maneira muito assertiva, aulas interdisciplinares e técnicas para o exame.

Na busca por atender às exigências do vestibular, os “aulões” seguiam o formato de uma revisão rápida e dinâmica dos conteúdos que mais caem nas provas do ENEM e da UERJ. Traziam, ainda, possíveis temas da atualidade para serem tratados em uma redação. Segue o planejamento das aulas:

Tabela 4 – Planejamento “AULÃO-ENEM”

AULÃO PREPARA ENEM	
15/09	<p style="text-align: center;">Redação e Biologia Manhã: 8h às 12h</p> <p>Tema: “Agro é pop?”: O papel do agrotóxico na agricultura e no corpo humano.</p> <p>Proposta: Discussão profunda sobre o tema mais elaboração de uma redação no formato do ENEM, com todas as informações acerca das competências exigidas pela banca examinadora.</p>
22/09	<p style="text-align: center;">Física e Redação Tarde: 13h às 17h</p> <p>Tema: “A energia, suas diferentes perspectivas e desafios para um convívio sustentável”</p> <p>Proposta: Discussão específica sobre o tema mais elaboração de uma redação no formato do ENEM, com dicas sobre coesão e coerência.</p>

29/09	<p>Matemática e Literatura</p> <p>Manhã: 8h às 12h</p> <p>Tema: “Matemática e Literatura: um diálogo entre geometria e modernismo.”</p> <p>Proposta: Estudar sobre como é possível observar a influência da matemática na estética artístico-literária, com ênfase no cubismo e no concretismo.</p>
06/10	<p>Português e Inglês</p> <p>Tarde: 13h às 17h</p> <p>Tema: “Gramática e interpretação entre línguas”</p> <p>Proposta: Estudar assuntos gramaticais que contribuam para a interpretação de texto em Português e Inglês.</p>
20/10	<p>Filosofia, História e Sociologia</p> <p>Manhã: 8h às 12h</p> <p>Tema: “Novas relações trabalhistas: direitos e demandas”</p> <p>Proposta: Examinar a Revolução Industrial e as relações de trabalho até os dias atuais com destaque para a reforma trabalhista.</p>
27/10	<p>Química e Geografia</p> <p>Tarde: 13h às 17h</p> <p>Tema: “Os processos químicos resultantes da Revolução Industrial na cidade e no campo”</p> <p>Proposta: Conhecer os processos químicos oriundos das “inovações industriais e seus impactos.”</p>
AULÃO PREPARA UERJ	
09/06	Revisão de provas anteriores

Fonte: [Autor, 2018]

As inovações pedagógicas apresentadas acima (incluindo roda de conversa, oficina interdisciplinar e “aulões”) fazem parte da iniciativa de professores, coordenadores e voluntários na busca por estratégias metodológicas que considerem diferentes espaços como espaços educadores. A cidade educa, a comunidade educa, tantos outros espaços educam. Portanto, o grupo de profissionais do PVCSJ considera que o aprendizado passa por diferentes questões, uma delas é a afetividade, e que construir ambientes de solidariedade, em cenário de competição, é extremamente significativo para a aprendizagem, principalmente quando os

pontos de partida e de chegada são diferentes frente ao desafio do ENEM.

Nas reflexões que tenho feito a partir da experiência com esses conflitos que enfrento como coordenadora pedagógica, penso na importância que o ENEM tem ganhado e no desenho curricular que orienta a elaboração do exame. Tudo isto favorece a manutenção de um modelo de escola que valoriza o conhecimento disciplinar em detrimento de outros tipos de saberes importantes nos processos de formação humana. Tal percepção do conhecimento, que orienta modos de conceber os processos de aprendizagem, compromete a realização de objetivos formativos mais amplos que caracterizam os projetos educacionais do PVCSJ. Reflexões como estas me levam a questionar os fundamentos que legitimam a valorização do conhecimento disciplinarizado.

É necessário ressaltar, entretanto, que este estudo não tem por objetivo tratar a disciplinarização como o problema, como se resolvendo o formato disciplinar e substituindo-o por outro formato, como o interdisciplinar, por exemplo, a questão da aprendizagem estaria resolvida. O que venho problematizar é a lógica dos processos de escolarização que tensionam, a todo tempo, o espaço do PVCSJ e como a disciplina está submetida a uma lógica de organização.

Destaco que as atividades que escapam dos formatos disciplinares clássicos instigam, em certa medida, a curiosidade dos alunos, pois operam com a lógica de aprendizagem via interesse de demanda. Nesse sentido, é produtivo o debate e a reflexão sobre os limites e possibilidades dessa perspectiva.

Segue, agora, uma sequência de entrevistas semiestruturadas realizada com os alunos do projeto.

ENTREVISTADO 01 - Lucas Venâncio, 20 anos, recém-aprovado em Geografia, na UERJ, e na UFRRJ, em primeiro lugar na modalidade de cota escola pública.

1. O que significa “conhecer” no PVCSJ?

Conhecer no PVCSJ é construir coletivamente uma cidadania que abrange a todos, é me compreender como ser humano inserido numa sociedade desigual e entender que é meu dever lutar contra isso, é tomar consciência de que, por mais que estejamos vivendo momentos difíceis, nunca estaremos sozinhos.

2. Como você avalia as atividades interdisciplinares em um momento de preparação para o vestibular?

As atividades interdisciplinares são essenciais, visto que é uma forma de aprender mais descontraída e que ajuda a melhorar as relações entre os membros do grupo.

3. Cite algumas diferenças e semelhanças entre o PVCSJ e a escola.

Semelhanças: o formato das aulas, alunos sentados ouvindo e professores falando.

Diferenças: dedicação maior dos alunos, uma vez que eles entendem a necessidade de absorver aquele conhecimento, dedicação maior dos professores, que se motivam por conta dos alunos interessados, e a formação cidadã que, de fato, faz você entender seu lugar no mundo buscando melhorias na sociedade.

ENTREVISTA 02: Wendia Muniz, 21 anos, aprovada no segundo semestre de 2018, em Direito, na UERJ, através de cota na modalidade escola pública.

1. O que significa “conhecer” no PVCSJ?

É não olhar com o mesmo olhar uma coisa após ter tido a oportunidade de falarem sobre ela a você.

2. Como você avalia as atividades interdisciplinares em um momento de preparação para o vestibular?

São atividades que fazem parte da formação dos estudantes e tendo com isso sua importância. Não adianta saber muito matemática e não respeitar opiniões distintas em uma roda de conversa e essas atividades trazem isso: interação e conscientização quanto a diversos assuntos.

3. Cite algumas diferenças e semelhanças entre o PVCSJ e a escola.

O Pré não se parece muito com a escola, talvez na construção do conhecimento, mas toda a estrutura do ambiente e professores faz com que a aprendizagem seja mais leve e prazerosa. As aulas são muito bem explicadas, levando em consideração a defasagem do ensino da escola e os professores muito solícitos para atender os alunos, o que, na escola, às vezes não acontece.

ENTREVISTA 03: Alice Xavier, 19 anos, recém-convocada para Licenciatura e Educação no Campo (LEC), na UFRRJ, através de cota racial.

1. O que significa “conhecer” no PVCSJ?

Conhecer no pré-vestibular é mudança de vida, de pensamento e comportamento, é sair do senso comum para algo mais crítico.

2. Como você avalia as atividades interdisciplinares em um momento de preparação para o vestibular?

Tem as avaliações que são importantes para a ajuda dos alunos nos conteúdos, isso também faz parte do resultado de aprendizagem e devem ser levadas muito a sério as questões e o estudo para essas avaliações, mas, no geral, avalio de forma eficaz.

3. Cite algumas diferenças e semelhanças entre o PVCSJ e a escola.

E a grande diferença entre o pré-vestibular e a escola é que o PVC prepara os alunos para a faculdade e a escola prepara para o mercado de trabalho. O que não recebemos na escola, recebemos no PVC: visão de mundo.

As entrevistas acima, ainda que sucintas, traduzem diferentes percepções sobre o

mesmo espaço, sendo significados circulantes que escapam a toda e qualquer significação de representação total, ou seja: “O PVCSJ é...”. Este espaço, através de uma perspectiva que considera a cultura como movimento constante de mudança, está sempre sendo, está para um constante adiamento de sentido.

As tensões que envolvem esse processo de preparação revelam a impossibilidade de se pensar unicamente à luz de uma perspectiva de ensino que contemple uma formação ideal, mas mostram como essas tensões se mesclam nesse processo formativo, sendo quase que indissociáveis, traduzindo as necessidades de uma sociedade contemporânea. Essas tensões se revelam, ainda, como um paradoxo frente às expectativas que almejam mudanças no ensino básico.

Na entrevista 03, nota-se que o aluno destaca as semelhanças com a escola nas normatizações de organização em sala, reforçando, também, a importância da centralização do conhecimento técnico para a realização da prova e a formação cidadã no espaço. Considero esses indícios como rastros de instrumentalização do conhecimento que assumem um caráter político quando representam a possibilidade de mobilidade social e acesso da população pobre a espaços de poder. Tal paradoxo, entretanto, entre o trabalho pedagógico desenvolvido para dar conta dos conteúdos exigidos no vestibular e o investimento na formação política e cidadã, não está aqui para ser respondido como questão fácil, mas para ser problematizado.

Assim, o trabalho com a negociação continuada com diferentes atores do projeto é uma tarefa contínua, precária e apenas possível no campo da contingencialidade de sentidos, pois, operar em outras lógicas de ocupar espaços educativos, exige estar no terreno da subjetividade e da negociação com o outro.

A dinâmica de acesso, em contraposição à permanência, continua sendo uma questão pertinente para estudantes de camadas populares em geral. Nesse sentido, emergem questões sobre o caráter voluntário da prova, pois em que medida o ENEM é, de fato, um exame voluntário para estudantes pobres e negros? Tal questão elucida os dilemas encontrados por diversos estudantes durante esta pesquisa.

Inicialmente, é necessário pensar nas condições impostas sobre o acesso educacional que determinados grupos dispõem e outros não. Pensando na composição socioeconômica, para Nascimento (2012):

“Instituições de ensino superior, são na maioria os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas e em algumas públicas que constituem as ilhas de excelência do ensino também possuem práticas classificadas como elitistas, onde se inserem formas de acesso baseadas em concursos de provas de conhecimentos gerais e específicos, disseminadas na sociedade como formas ‘democráticas’ de seleção,

por sua vez sustentadas nos princípios do mérito e na ideia de que, através de concurso, todos têm as mesmas possibilidades.” (NASCIMENTO, 2012, p. 23).

Do ponto de vista socioeconômico, em busca do discurso da mobilidade social e de ascensão profissional, o Exame Nacional do Ensino Médio assume um caráter centralizador na vida dos atores do projeto, pois, face às transformações sociais e às exigências acirradas do mercado, o acesso ao ensino público superior de prestígio social no Brasil é uma alternativa ímpar para quem está à margem desse processo.

“Ao se apresentarem como alternativas para ajudar estudantes pobres e negros a ingressarem no ensino superior, os cursos pré-vestibulares populares constituem-se como lutas por afirmação de direito, como questionamento da qualidade do ensino básico, como denúncia das discriminações presentes nas políticas educacionais e nas dinâmicas das instituições de ensino superior.” (NASCIMENTO, 2012, p. 24)

Atualmente, inúmeras instituições de ensino superior contemplam a nota obtida no ENEM no processo de seleção para o ingresso em seus cursos, o que tem aumentado a sua importância para grandes contingentes de jovens que pleiteiam uma vaga. Realizado em nível nacional, o exame tem caráter voluntário e classificatório, funcionando como meio de acesso via Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Para além das críticas feitas ao ENEM, é preciso reconhecer que o desenho original da proposta previa objetivos menos pragmáticos do que a mera aprovação nos exames vestibulares que se caracterizaram como a forma de acesso ao ensino superior na segunda metade do século XX. Isso porque os vestibulares tendem a ser concebidos como guias curriculares que orientam quais conteúdos devem ser desenvolvidos para garantir o acesso ao ensino superior.

Embora o objetivo deste estudo não seja uma análise aprofundada sobre o ENEM e sua relação com um Movimento Social de Educação Popular, cabe destacar seu protagonismo no campo educacional e as questões em relação à instrumentalização da aprendizagem escolar, ao “o aluno deve ser capaz de” como mecanismos reducionistas dos processos educativos.

Refletindo sobre os exames nacionais, Lopes e Lòpez (2010) me auxiliam a identificar que:

“O Enem faz uma inversão necessária na pirâmide das políticas educacionais. Ao invés de agir no sistema, para que tenha resultados no indivíduo, trabalha no indivíduo e gera consequências no sistema. É a auto-regulação das performances do

indivíduo que são entendidas como base de manutenção do funcionamento do sistema.” (p. 104)

Sendo assim, é possível dizer que o desdobramento do ENEM assume diferentes tendências que não se limitam, necessariamente, ao caráter diagnóstico e voluntário. Elas encontram-se hibridizadas pelo contexto social, podendo assumir um viés mais democrático – em relação a diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior – ou acentuar efeitos performáticos – em relação aos *rankings* de desempenho das instituições (LOPES; LÒPEZ, 2010).

No entanto, pelo menos no que diz respeito a sua idealização, o ENEM tinha objetivos mais amplos, que pensavam o estabelecimento de parâmetros que possibilitassem aferir performances exigidas para a vida e para o trabalho (LOPES, 2010, p. 103), percebendo, assim, a questão mercadológica que norteia tal exame e a exigência de competências e habilidades como uma ferramenta que pode apontar caminhos em função de resultados educacionais. Questiono-me sobre o ensino de base que é oferecido nas redes públicas de educação e sobre como os alunos de origem social mais pobre se posicionam frente a essa competição. Essas questões minimizam, assim, o caráter voluntário do exame, que passa a ser assumido como uma necessidade, especialmente para os estudantes de classes populares que pretendem disputar uma vaga no ensino superior.

A articulação exposta evidencia que o vestibular é um ponto de tensionamento social significativo, pois se caracteriza como um mecanismo meritocrático de acesso à universidade, fortalecendo processos de exclusão de grupos historicamente desfavorecidos, sobretudo a população negra e pobre. Significa dizer que, se o formato de avaliação é através do acúmulo de conhecimentos específicos – que por inúmeras questões não foram trabalhados na educação básica –, um contingente significativo de estudantes estará à margem desse processo e o vestibular, que por muitas vezes é significado como inclusivo, servirá, de fato, como barreira de acesso e mantedor das desigualdades sociais.

Para muitos jovens do curso PVCSJ, o ingresso em uma universidade de prestígio social significa um “passaporte” para o lugar de mobilidade social e de capacitação para o mundo do trabalho.

“[...] Gente, preciso compartilhar a fala do meu padrasto com vocês. Ele é porteiro do colégio X, na Barra, e ontem cheguei em casa com a boa notícia da aprovação. O cara simplesmente desabou de tanto chorar e, batendo no peito, começou a gritar: “Eu vou esfregar na cara deles que meu filho passou para a UERJ”. Eu fiquei arrepiado porque ele não é de chorar e nem de ficar eufórico [...]” (Lucas Venâncio, aluno do PVCSJ 2018, relato feito via *whatsapp*)

Vale destacar que o objetivo deste texto não é uma análise sobre processos de inclusão e exclusão, mas é sobre compreender que, nos moldes impostos pela modernidade, a normatização via universalização é uma pretensão insustentável por um discurso de êxito. Alunos das redes públicas, principalmente nas periferias, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem, por diferentes motivos, convivendo recorrentemente com o discurso da “falta”. Algumas são: excessivas repetências, faltas de professores, trocas de professores, falta de disciplinas, precarização da infraestrutura e dos serviços prestados, entre outros. Tudo contribuindo para um panorama negativo do ensino público.

Essa constatação não tem por pretensão estigmatizar o ensino público como inferior ou de menor qualidade, mas quer evidenciar que essas questões atravessam o cotidiano dos alunos e atuam sobre sua aprendizagem. As principais consequências desses fatores são percebidas nas lacunas de apropriação dos conteúdos e na falta de domínio de conhecimentos básicos.

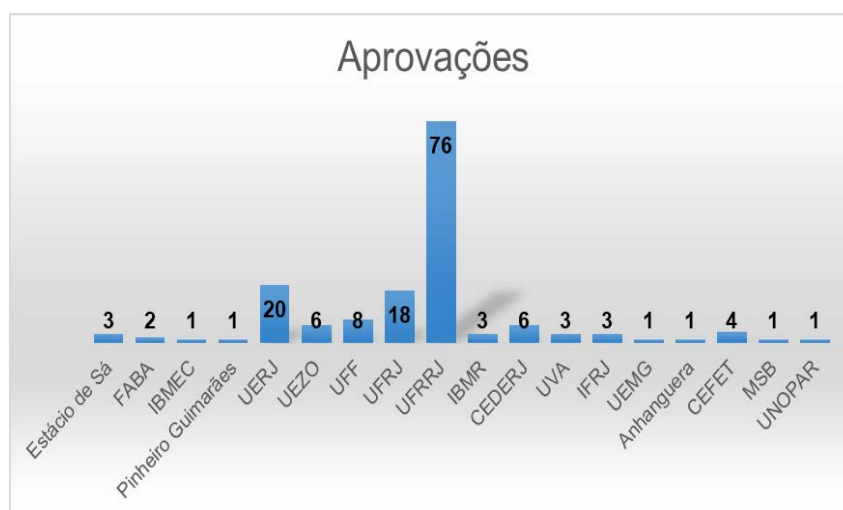
Para tanto, a obtenção de resultados de aprovação para o corpo de alunos e docentes do PVCSJ é de fundamental importância para a motivação da turma e continuidade do projeto. A leitura dos resultados, porém, para boa parte dos envolvidos, não é de supervalorização do “bom” ou “mau” aluno, mas sim de solidariedade, estimulando todos a persistirem. A busca da conscientização da realidade existente e da realidade desejada é constante para que os alunos percebam que a disputa é desigual, mas não determinante, e que os escapes são possíveis.

Ter a referência de alguns dados de aprovação no PVCSJ é importante para a valorização da sua atuação, visto que a aprovação, em alguma medida, também se configura como um discurso de militância e de continuação do projeto para o grupo, existindo um valor simbólico envolvido nesse processo.

“Diante disso e do baixo desempenho de pessoas atendidas pelo sistema escolar em avaliações nacionais e internacionais, é forçoso admitir que, as variáveis *evasão e repetência*, deve-se acrescentar como elemento relativo ao fracasso escolar a baixa qualidade da escolarização a qual a maioria da população tem acesso – independentemente de como o termo *qualidade* esteja sendo significado, pois não se tem notícias de estudos que tragam argumentos favoráveis ao desempenho dessa instituição.” (RAMOS, 2011, p.69)

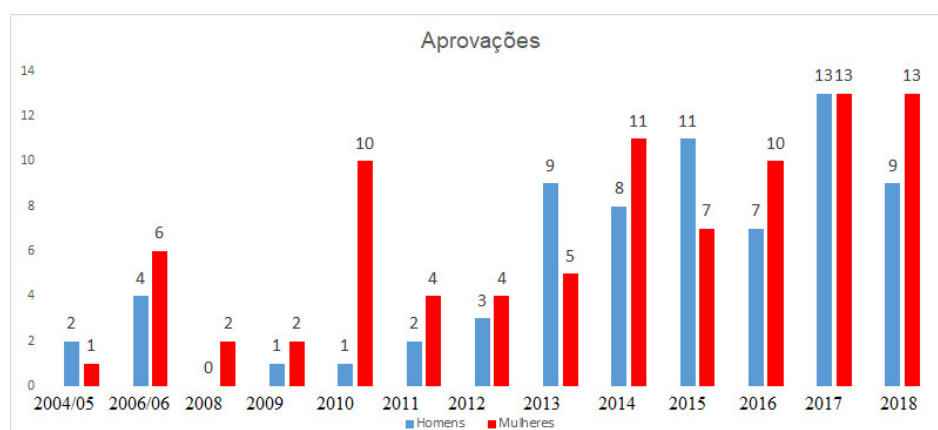
Nesse sentido, justifico os índices de aprovação para o grupo como fator importante, principalmente pensando no perfil da turma, que se configura, majoritariamente, por alunos da rede pública que lidam com certas ausências no processo escolarização. Destaco os gráficos apresentados abaixo:

Gráfico 1 – [Aprovações em instituições de ensino]



Fonte: a autora, 2018.

Gráfico 2 – [Índice de aprovações entre homens e mulheres]



Fonte: a autora, 2018.

Elencar esses resultados de aprovação não significa defender uma visão meritocrática: trata-se de interpretar o que essa conquista significa para um coletivo. O empenho dos professores em ajudar, os grupos de estudo, monitoria, aula de campo e o amadurecimento pessoal e teórico são ações que colaboram para que o aluno seja aprovado, mas, principalmente, atuam para potencializar estudantes desacreditados das suas chances de ocupar um lugar na universidade. Compreendo que essa disputa seja desigual para a população majoritariamente negra e pobre, pois são diferentes os pontos de partida e os pontos de chegada valorizados.

Sendo assim, a relação subjetiva criada entre exame e sujeito, o distanciamento entre conhecimento e mensuração permeia o cotidiano dos alunos de diferentes classes sociais. A

avaliação classificatória configura-se como uma ideia de mérito, opera com um dinamismo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e estimula a competição. Alunos mais pobres que, de modo geral, possuem certas ausências na formação escolar são os mais prejudicados.

Portanto, tensões criadas entre avaliação, escolarização, vestibular, Movimento Social de Educação Popular e lógicas de conceber o conhecimento envolvido nesses processos interpelam o espaço escolar como estrutura responsável pela normatização e condição para o exercício da cidadania, assim como evidenciam os desafios e potencialidades de um espaço não-formal de educação para lidar com outras lógicas de aprendizagem. Além disso, reforçam a necessidade de se trabalhar com uma educação voltada para a diferença.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fotografia 12 - Aula de Campo no Centro do RJ.



Fonte: acervo da autora (2018)

A presente pesquisa buscou problematizar possíveis implicações de concepções universalizantes do conhecimento escolarizado para um Movimento Social de Educação Popular a partir de perspectivas teóricas pós-estruturais. Assim, pensou na potência dessa discussão para o campo educacional, visto o protagonismo que tais espaços formativos assumem na vida de jovens e adultos que sonham com a chegada ao ensino superior público do país, e em como essa projeção está relacionada com o ensino básico oferecido na rede pública.

Entendo que essas reflexões são importantes para pensarmos sobre o discurso educacional dominante na contemporaneidade, que reforça a hegemonia do conhecimento científico caracterizada nos processos de escolarização formal e que desafia outros espaços educativos a construir processos de formação para além do pragmatismo conteudista concebido como percurso mais adequado para o sucesso nos exames de admissão ao ensino superior.

Destaco a relevância da pesquisa, pois entendo que estas considerações são válidas para pensarmos o social como construção discursiva que, a todo o momento, está sendo tensionado por tentativas de fixação de sentidos, nas quais espaços que viabilizam uma organização voluntária para o acesso ao ensino superior seguem disputando esses sentidos no campo educacional e político.

Salienta-se a atuação de movimentos sociais de educação popular como agentes que

pressionam a redefinição das instituições de ensino superior para a aquisição de políticas públicas que atendam setores populares e grupos sociais historicamente discriminados.

Sendo assim, o texto busca provocar reflexões sobre a atuação de um pré-vestibular comunitário, frente à exigência de um exame de vestibular, que encontra estratégias de articulação para valorizar experiências de aprendizagem múltiplas sem que isso implique negar a importância do conhecimento científico em um tipo de sociedade que o tem como imprescindível. O lugar da escola como instituição responsável por maiores possibilidades de inclusão social também é tensionado pela própria organização de movimentos formativos que tentam dar conta, em linhas gerais, de realizar essa tarefa.

Estas são ponderações que revelam as negociações de sentidos nesses espaços-tempo em que o currículo emerge como híbrido cultural. Indicam, também, a forte tendência de estabilização de um modelo de escola que extrapola os espaços formais e produz sentidos e reproduz uma normatividade mesmo em espaços alternativos de formação.

O estudo se justifica na medida em que os pré-vestibulares comunitários se constituem como espaços alternativos de formação cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular que têm como pressuposto a aposta no crescimento pessoal e global dos sujeitos articulados à discussão de justiça social. Neste trabalho, assumo uma perspectiva discursiva pós-fundacional e pós-estruturalista para analisar a dinâmica normativa do espaço.

Portanto, concluo que, em uma sociedade estratificada socialmente, é de suma importância combater a hierarquização de saberes e questionar quais grupos possuem o poder de hegemonizar determinados conhecimentos em relação aos demais e, sobretudo, quem está ficando fora desse processo. Somente através da problematização de tais conceitos é possível pensar que os projetos de mundo não estão estabilizados, prontos e que esse formato de aprendizagem escolar, aceito hegemonicamente, é apenas um dentre infinitas possibilidades de funcionamento do social e, sendo assim, pode ser mudado, recriado, reinventado através da lógica discursiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRITO, V. S.; GONÇALVES, M. A. R. O PVNC na perspectiva dos egressos. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro: PUC- Rio, ano 20, n. 37, Jan-Abr/2017.
- CLAPP, A. *Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio*. Rio de Janeiro. PUC-RIO, 2008.
- GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.), *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152 - 166.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *As Desigualdades Raciais no Brasil, um balanço da intervenção governamental*. Local: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2002.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35- 72.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. > Acesso em: 16 abr. 2018.
- LOPES, A. C.; López Braña. As performatividades nas Políticas de Currículo: O caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, abr. 2010.
- LOPES, A. C; OLIVEIRA, M, B. *Políticas de Currículo Pesquisas e Articulações Discursivas*. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2017.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *Revista: Educação, Sociedade e Culturas*, Rio de Janeiro, n. 39, 7-23, 2013.
- _____; MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.), *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152-166.
- _____; _____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez/FAPERJ, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino. *Caderno de pesquisa*, Rio de Janeiro, v.42 n 147 p.716- 737 set. /dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006b.

MESQUITA, R.G; OLIVEIRA, G.G; OLIVEIRA, A. L. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. , Recife/PE – Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ >. Acesso em: 18 abr. 2018.

MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 65-81; 2011.

NASCIMENTO, A. do. *Do direito a universidade de direitos: O movimento dos cursos Pré-Vestibulares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf> > Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. *Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

_____. Hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade. *Pensamento Plural*, Pelotas, n. 06, p.123-145, jan./jun.; 2010.

PVNC. *Carta de princípios: Movimento Pré-Vestibular Para Negros e Carentes*. RJ, Assembleia Geral, 18 de abril de 1999.

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2011.

SANTOS, Renato Emerson. *Agendas e agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

VASCONCELOS, André Tinoco. *Pré-Vestibulares Populares: Currículo e Ensino de Geografia em Disputa*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/paraonde> >. Acesso em: 25 abr. 2018.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação da FaE Pelotas*, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.

_____. Para que servem as Escolas. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.