

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O ENSINO DE ARTE: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES**

*A esperança é necessidade ontológica.*

*Paulo Freire*

Gilbert Daniel da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, discorremos sobre a educação profissional integrada ao ensino médio e os contextos e contradições do ensino de artes visuais, teatro, dança e música nas instituições federais. O nosso objetivo é descrever um breve histórico da educação profissional e da arte educação brasileira, bem como analisar os contextos nos quais o ensino de arte é negligenciado aos jovens estudantes. Este trabalho se fundamenta na análise de documentos e pesquisa bibliográfica, com foco nos projetos pedagógicos de curso de três campus. Em um primeiro momento, vamos nos concentrar no conceito da educação profissional em sua modalidade integrada ao ensino médio. Em um segundo momento, vamos abordar o ensino de arte e suas metodologias de ensino, sem as quais não se efetiva o conhecimento artístico. Em um terceiro momento, vamos nos debruçar nos documentos, nos contextos e nas contradições envolvendo a educação profissional e os processos da arte na educação. Nas considerações finais, serão apresentados nossos argumentos no sentido de reforçar a relevância da cultura e da arte na escola, sobretudo no caso do ensino médio integrado.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Ensino de arte. Ensino Médio. Educação Integral.

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, discorremos sobre a educação profissional integrada ao ensino médio e os contextos e contradições do ensino de artes visuais, teatro, dança e música nas instituições federais. Também é nosso foco refletir sobre a educação integral compreendida como aquela que acolhe tanto a formação humana do estudante quanto a dimensão profissionalizante, visando o mundo do trabalho.

O nosso objetivo é descrever um breve histórico da educação profissional e da arte educação brasileira, bem como analisar os contextos nos quais o ensino de arte é negligenciado aos jovens estudantes. Deparamo-nos com casos em que a presença do professor de arte foi descartada por completo, a partir de escolhas definidas nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio. A ausência da arte no currículo acarreta a sonegação de informação a milhares de educandos que poderiam ter ampliado suas experiências estéticas.

Os bens culturais da humanidade devem ser acessíveis através da escola brasileira, sobretudo quando constatamos as desigualdades historicamente processadas em nosso país. Cabe à escola pública favorecer essa acessibilidade e difusão culturais, de modo a democratizar o conhecimento artístico aos jovens estudantes como parte da formação integral das novas gerações.

Este trabalho se fundamenta na análise de documentos e pesquisa bibliográfica de modo a subsidiar nossas reflexões. Para Quivy e Campenhoudt (2005), esse tipo de pesquisa consiste na organização de leituras de modo a possibilitar um estudo, cujo recorte delimita teorias dentro das ciências humanas. Cabe ao pesquisador manter essas delimitações, sem perder de vista as perguntas que pretende responder e as escolhas metodológicas que melhor orientam esse trabalho.

---

<sup>1</sup> Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

Em um primeiro momento, vamos nos concentrar no conceito da educação profissional em sua modalidade integrada ao ensino médio, de modo a caracterizar essa educação como sendo o processo que cumpre seu papel profissionalizante sem perder de vista a formação humanística.

Em um segundo momento, vamos abordar o ensino de arte e suas metodologias, sem as quais não se efetiva o conhecimento artístico. Esse ensino está inserido em variadas dimensões históricas e culturais do nosso país, condição para viabilizar uma análise mais aprofundada da nossa realidade.

Em um terceiro momento, vamos nos debruçar sobre os contextos e as contradições envolvendo a educação profissional e os processos da arte na educação. Cabe ressaltar que o sentido de uma formação integral dos jovens estudantes não pode se efetivar sem a arte-educação, enquanto disciplina obrigatória, nas quatro linguagens. Os documentos que analisamos são os projetos pedagógicos de cursos (PPC's) técnicos integrados ao ensino médio, de três campi.

Nas considerações finais, serão apresentados nossos argumentos no sentido de reforçar a relevância da cultura e da arte na escola, sobretudo no caso do ensino médio integrado. Reforçamos nessa parte final a importância de prosseguimento dos estudos sobre essa temática com o objetivo de ampliar as pesquisas e as lutas pela arte na escola, tendo em vista também a originalidade do tema.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A Lei Federal Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 36-D estabelece que: “Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.” (BRASIL, 1996). Com isso podemos notar que a educação profissional e tecnológica (EPT) tem como princípio superar a dualidade entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho. Ou seja, a educação profissional e tecnológica de nível médio deve cumprir o papel de preparar os educandos de forma integral, capacitando-os para o desenvolvimento de suas potencialidades nos contextos do mundo do trabalho, este percebido como condição inerente ao desenvolvimento pessoal, além das características próprias de uma formação humanista e plural.

A educação profissional e tecnológica se configura em um quadro entrecruzado por elementos como o trabalho, a arte e a cultura, a ciência e a tecnologia. Ora, não resta dúvida de que esses diversos componentes nem sempre se apresentam em harmonia dentro de um mesmo cenário, tendo em vista as disputas e contradições que os constituem, sobretudo em sociedades tão desiguais como a brasileira.

Nesse quadro, julgamos oportuno tratar do sentido transcendente da educação apontado por Frigotto e Ciavatta (2004, p. 15) quando assinalam que se trata da “capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, por estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização.” Em outras palavras, a educação compreendida como a virtualização daquilo que podemos ser, no processo de transformar e refletir sobre o que vivemos e também sobre o que sofremos; nesse processo de conhecer, tantas vezes negado ao povo brasileiro, está a semente que nos trará o futuro não como imposição, mas como liberdade. Tal enunciado se avizinha do *ser mais* proposto por Freire (1978) enquanto utopia que se busca e se sabe realizável em um *inédito viável* enquanto nosso projeto coletivo. Ou ainda uma *pedagogia da esperança* (FREIRE, 1997) que nos afaste do fatalismo, abrindo o futuro e o tempo histórico como alternativas transformadoras, nas mãos de cada um de nós.

A qualidade da educação perpassa um conjunto de fatores, entre os quais destacamos mais verbas para a educação pública de modo a garantir o funcionamento dos campi e a expansão da rede. Na contracorrente do neoliberalismo, o qual postula o corte de gastos e a privatização dos serviços, argumentamos em favor de uma escola profissionalizante, que contextualiza o trabalho como produção humana, sem perder de vista a arte e as ciências, ou seja, uma formação integral. Em outras palavras, essa qualidade da qual falamos pode ganhar

[...] forma em laboratórios onde os fenômenos adquiram visibilidade e consistência teórica; onde ateliês sejam espaços de criação reunindo arte e ciência, imaginação e inventividade; onde quadras de esporte ocupem a vitalidade exuberante dos jovens em formas saudáveis de sociabilidade? (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p. 16).

Tal questionamento aponta para a viabilidade de se integrar várias dimensões do saber em uma única formação. Esse princípio aparece nos documentos oficiais como nos projetos pedagógicos de curso (PPC's). No entanto, a efetivação desses princípios depende da coerência dos atos dos gestores das escolas técnicas, articulados com a participação do corpo docente e comunidade escolar. Conciliar essas dimensões é o desafio que se apresenta a esses gestores, os quais são pressionados, ora por interesses políticos e de governos, ora pela estrutura interna de cada unidade.

Relacionando o ensino de arte com a gênese da educação profissional no Brasil, segundo Moura (2008) essa foi destinada ao preparo, para o mercado de trabalho, das classes menos favorecidas. Com a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia a partir da Lei de 11.892/2008 (BRASIL, 2008) a educação profissional está voltada a proposta de uma formação integral do ser humano articulada ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento pleno do estudante. (CASSOL BORTOLIN, BRANCHER, PANIZ, 2020, p. 83).

Quanto ao sentido da formação integral, ainda podemos realçar que se trata de uma condição que diferencia a educação profissional e tecnológica na rede federal de outras experiências de ensino profissionalizante. Sem essa perspectiva, o ensino médio nos campi perde a sua dimensão humanizadora. E nessa dimensão, o ensino de arte tem papel fundamental, não muito diferente de todas as outras disciplinas do chamado currículo básico de formação geral. Do ponto de vista pedagógico, não haveria razão para que haja tratamento diferenciado entre as áreas de conhecimento, excluindo algumas em favorecimento a outras.

### **3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Falar de ensino médio é também se enveredar pelas vivências das juventudes e buscar nelas as marcas e sinais que possam orientar nossos caminhos. Desconsiderar as transformações pelas quais passam os estudantes nessa faixa-etária é o primeiro grande equívoco cometido pelos docentes que com eles interagem nas salas de aula.

Um primeiro itinerário é o conhecido livro de Feixa (2006), fruto de sua tese de doutorado, na qual dois jovens *punks* tiveram suas biografias registradas, em uma pesquisa etnográfica. Com eles, Feixa situa o problema dos jovens e de suas sub-culturas, cujas vidas são marcadas pela música, pelo consumo de drogas e pelos desafios próprios da passagem da juventude para a vida adulta, ainda que adiada tantas vezes.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo

formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Os sentidos compartilhados pelos estudantes na visão de Spósito (2004) devem ser ampliados segundo as múltiplas formas de se viver as juventudes, em nossos tempos. A categoria das juventudes vem sendo pesquisada nas últimas décadas, em dissertações e teses em variados programas de pós-graduação, nas ciências humanas. Além de Spósito, autores como Dayrell (2005), Tosta (2005) e Pereira (2010) deram suas contribuições para o alargamento dos estudos sobre as juventudes e a ampliação de categorias de análise sobre essa temática. Trata-se, portanto, de um painel bastante diverso que desenha as redes de sociabilidades, entrecruzadas por uma complexa articulação entre cultura e arte, mídias tecnológicas e consumo.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar na acepção de Barrère e Martuccelli (2000). Como afirmam esses autores, a autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. (SPÓSITO, 2004, p. 83-84).

Essa subcultura juvenil corresponde a novas linhas de interação e resistência, cuja principal expressão é vislumbrada em variadas dimensões, sobretudo nas manifestações artísticas contemporâneas. As articulações entre as culturas da mídia, as atuações nos movimentos sociais e as novas tecnologias se cruzam, compondo um painel extremamente rico em sutilezas e meandros, cujos sinais escapam aos olhares de longe e de fora. Demanda-se, por isso, um olhar *de perto e de dentro* (MAGNANI, 2002), o que, em termos antropológicos, equivale a sustentar todo um esforço de se avizinhar das culturas que circulam e marcam os educandos com os quais interagimos. Propomos um movimento que desloca a observação das práticas culturais na cidade (que foram objeto das pesquisas do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo) para o espaço das escolas e das expressões que ali proliferam.

#### **4 O ENSINO DE ARTES: CONTEXTOS E METODOLOGIAS**

Ao tratar dos métodos e abordagens do ensino de arte, Barbosa (1998) tornou-se uma referência para a atuação de arte-educadores nas escolas brasileiras. Concentrando-se na tríade leitura-produção-contextualização, Barbosa lançou as bases para uma das renovações do ensino da arte, ainda nos anos 1980. A autora trouxe para o debate questionamentos sobre a natureza da aprendizagem pelas imagens, baseada na leitura de códigos visuais que, assim como na linguagem oral, encontram suas marcas e processos. Detalhando melhor a tríade proposta, Barbosa aponta que a leitura é da ordem do que se apreende pela visão no instante mesmo daquilo que se forma na mente de quem vê, ou seja, uma leitura que delimita as primeiras impressões sobre um determinado quadro, escultura, gravura ou qualquer imagem. Por sua vez, a produção deriva das interações que a obra visual pode suscitar nos espectadores, sendo não uma cópia do original, mas uma mediação entre o que se vê nela e o que se apreendeu do contexto dado e construído. Um *devir-imagem*, para usar uma expressão que resumiria esse caminho pelo meio, pelo difuso, pela ambiguidade das próprias imagens e sua condição de virtualização. Já a contextualização envolve um conjunto de textos e narrativas que se somam à obra visual, tanto no que se refere ao artista e sua vida, quanto às curiosidades ou acontecimentos históricos, políticos e econômicos que a envolveram. Essas três componentes

(leitura, produção e contextualização) evoluem de forma não-linear e podem ser retomadas conforme a dinâmica indicada pela aula.

Para Barbosa (1998, 2005, 2006) a arte-educação brasileira não pode ser vista sem se levar em conta as pressões de cada momento histórico e as contradições próprias de um país desigual e autoritário. Exemplo desses fatores pode ser observado quando percebemos como a maioria da população em idade escolar é excluída quando o assunto é o acesso aos patrimônios culturais nacionais. A exclusão se verifica quando a arte na escola é deixada de lado, como se não fosse possível a convivência entre os conhecimentos artísticos e os conhecimentos das ciências naturais e da matemática, por exemplo. Na disputa por horas de aula, não é raro as disciplinas de artes visuais, dança, música ou teatro serem preteridas em favor de outras.

Também é preciso levar em conta o contexto mais amplo, para além da escola, quando nos damos conta da realidade em que vivem muitas famílias. Ao negar direitos como moradia, saneamento básico, transporte e alimentação em um contexto de precarização dos serviços públicos e altas taxas de desemprego, cria-se uma condição de exclusão social, cultural e econômica para milhares de famílias. Diante disso, a escola enquanto instituição acaba sem meios muito eficazes para promover o conhecimento entre crianças e jovens, correndo o risco de reproduzir as desigualdades e os mecanismos de dominação. Como resultado, grande parcela da população passa a lutar pela sobrevivência, sem saber às vezes se terá almoço no dia seguinte. Nesse quadro, a arte tende a ocupar posição de luxo e exclusividade, uma vez que poucos poderão usufruí-la plenamente.

A fruição da arte e da cultura poderiam ser estimuladas nos espaços das escolas, mas infelizmente, ainda hoje prevalece entre gestores e professores o senso comum segundo o qual determinados saberes não precisam chegar até as classes menos favorecidas. Ou seja, falar de pintura abstrata para uma criança pobre seria um luxo totalmente dispensável. Acreditamos que nossa luta enquanto arte-educadores passa por combater esse tipo de raciocínio marcado pelo preconceito e pela sonegação do conhecimento.

Barbosa (1998, p. 36) certa vez ouviu de uma criança a seguinte frase: “Por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso”. Esse relato se refere a um evento ocorrido no final dos anos 1980 quando do lançamento de vídeos sobre arte produzidos pela Fundação IOCHPE, para atender às redes de ensino da cidade de Porto Alegre. Ao testemunhar a fala da estudante, Barbosa concluiu que o processo de negligência da arte nas escolas se articula a projetos de dominação cultural, uma vez que esses processos limitam nossos meios de resistência frente aos poderes hegemônicos.

Na mesma linha de Freire (1978, 2001, 2006) podemos dizer que a luta contra os poderes constituídos passa, em primeiro lugar, pela posição do educador em favor dos dominados, negando dessa forma a neutralidade do processo de ensino e de aprendizagem. Alinhado a essas formulações, a arte-educação assume a dimensão humanizadora em favor de desvelar a luta contra a opressão.

## **5 CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES**

Escolhemos como fontes documentais os projetos pedagógicos de curso (PPC's) de ensino médio integrado de três instituições, para a análise. Para não expor as instituições e seus servidores optamos por usar pseudônimos. Em nossa busca nos sites das instituições, consultamos as versões mais recentes dos projetos, publicados até junho de 2021.

Nesses campi escolhidos não há nos PPC's previsão de professor de artes visuais, de música, dança ou teatro. A proposta consiste em substituir esses profissionais por eventos culturais definidos no calendário, os quais podem durar uma semana ou alguns dias de atividades. Tais atividades podem ser desenvolvidas por qualquer professor da instituição.

No Campus Tamoios são oferecidos os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Administração, Eletrotécnica e Informática. No lugar de oferecer as disciplinas de artes visuais, teatro, música e dança, o PPC define um componente curricular de arte o qual deve ser desenvolvido por todas as disciplinas, de forma transversal, com predominância naquelas do currículo de formação geral. A proposta tem como objetivo trabalhar temas da atualidade de maneira a informar os discentes nos conhecimentos da “arte”. Na matriz curricular, essa componente aparece com carga horária total de 45 horas, distribuídas ao longo de três anos de curso.

No Campus Tupinambás, os cursos ofertados são os de Automação Industrial e Eletrotécnica. No PPC dos cursos, está definida uma semana com atividades artísticas e culturais de modo a atender às horas atribuídas ao componente curricular de arte, cuja carga horária total soma 45 horas, distribuídas ao longo de três anos de curso.

No Campus Guarani os cursos técnicos integrados são três: Automação Industrial, Mecatrônica e Sistemas de Energia Renováveis. A matriz curricular prevê 60 horas para “arte” como atividade complementar. Entre os objetivos propostos estão aspectos cognitivos e afetivos, e a promoção da criatividade e da liderança, além de autoapredizagem. A participação da comunidade também é descrita como meta a ser alcançada, além de outros aspectos voltados para a reflexão e o desenvolvimento profissional. Essa proposta se efetiva por meio de oficinas ou feiras ou eventos sob a responsabilidade dos coordenadores dos cursos. Também estão previstas orientações dos professores de modo a promover a participação dos discentes nessa atividade complementar.

Escolhemos trazer esses três exemplos uma vez que em todos eles os arte-educadores foram excluídos do corpo docente das instituições. Ainda que a arte seja obrigatória e as atividades estejam integradas às horas previstas, descartar a presença do arte-educador na sala de aula e dentro do grupo de professores é uma situação que reforça preconceitos sobre a arte e seu ensino.

Nos três casos relatados, as artes visuais, a música, a dança e o teatro são abordados de forma transversal, mas tal abordagem não parece se justificar. Isso porque a transversalidade não se efetiva quando docentes de outras áreas assumem conhecimentos específicos de um profissional, que se encontra ausente. Falar em transversalidade quando o professor, arte-educador, não participa do processo com todas as condições exigidas para um docente licenciado e efetivo, com cargo na instituição, parece-nos uma retórica perigosa.

Deixar o ensino de arte a cargo de qualquer professor, independente da sua formação, com base apenas nos interesses pessoais ou “talentos” que cada um acredita possuir, reforça a desprofissionalização do artista, do músico, do ator, do bailarino. Em se tratando de uma educação profissional, tal quadro se revela contraditório, para não dizer leviano.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista as reflexões expostas sobre a educação profissional e tecnológica, o ensino médio e as juventudes, o ensino de arte e seus princípios formativos e as contradições destacadas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, concluímos que: primeiro, o sentido da transversalidade não pode ser subterfúgio para que disciplinas sejam substituídas por meio de atividades complementares ofertadas aos estudantes por docente não-licenciado na área. No caso da arte-educação, a ausência do professor de arte (artes visuais, dança, teatro e música) se vincula ao que Barbosa (1998) descreveu como sonegação de informação, como se esses conhecimentos fossem exclusividade de certos grupos ou classes sociais, estando a escola isenta de promover a formação de público e democratização do acesso. Não poder contar com esse profissional no corpo docente nos parece um equívoco,

sobretudo em uma sociedade marcada pelas transformações nos campos da arte, da cultura, das comunicações e das sociabilidades.

Segundo: como argumentar uma defesa desse contexto, que exclui o profissional graduado em arte, quando se está falando exatamente de uma educação profissional e tecnológica? Sobretudo quando levamos em conta que se trata também de uma educação cujo princípio é a formação integral, cujo sentido “transcendente” e utópico, estão explícitos e não podem ser ignorados. Parece-nos que tal contradição é muito mais que uma contradição, tratando-se, na realidade, de uma visão distorcida do ensino com consequências sérias para a formação das juventudes e para a imagem das instituições, quando confrontadas com seus princípios.

Também nos parece, em terceiro lugar, que as pesquisas sobre o ensino de arte devem se deter mais sobre alguns dos problemas aqui expostos, tendo em vista certo ineditismo do tema. Acreditamos que propor esse debate é interesse de todo arte-educador, com o objetivo de lançar uma luz sobre as contradições vividas por muitas instituições de ensino. A superação dessas contradições é uma luta diária, e nela devemos estar vigilantes, como pesquisadores e como docentes.

E, por último: práticas como aquelas presentes nos PPC's dos três campi analisados, nos quais a “arte” é reduzida a eventos e atividades coordenados por professores de outras áreas, não devem se tornar exemplos ou modelos para novos campi, tendo em vista a relevância do ensino da arte e os conhecimentos específicos que somente o arte-educador licenciado pode trabalhar com seus educandos.

Fica registrado o nosso repúdio a todas as formas de relegar a arte e seu ensino e os efeitos nocivos dessa exclusão. Reafirmamos a importância dos professores de artes visuais, de música, de teatro e de dança na educação profissional e tecnológica. Reafirmamos, do mesmo modo, a promoção da democratização da arte e da cultura, da formação do público e da abordagem metodológica das imagens, dos gestos, dos sons e dos corpos.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva. 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

BRASIL. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 jun. 2021.

CASSOL BORTOLIN, L.; BRANCHER, V. R.; PANIZ, C. M. Práticas educativas e o ensino de arte na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 82-103, 19 out. 2020.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

FEIJA, Cartes. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud.** Barcelona: Ariel. 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez. 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo. V. 17, N.º 49, junho/2002.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2010.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de pesquisa em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC. 2004.

TOSTA, Sandra Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens nas escolas. In: CASASSANTA, Ana Maria; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 183-197.