

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: VOZES ETNOGRÁFICAS DA ESCOLA

---

*PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN TIMES OF RESISTANCE: ETHNOGRAPHIC VOICES OF SCHOOL*

Luís Paulo Cruz Borges<sup>1</sup>

Sandra Maciel de Almeida<sup>2</sup>

Resumo

A escola, reconhecida como espaço de produção do conhecimento, é apresentada, no contexto da pesquisa etnográfica, pelas vozes de alunos e alunas, sujeitos da educação pública brasileira. O conhecimento escolar é, aqui, tomado como central para o entendimento do jogo político em tempos de resistência. Refletir sobre a diversidade das práticas cotidianas de sala de aula pela perspectiva da etnografia e das vozes dos sujeitos possibilita configurar novas dimensões para a educação pública por contribuir, sobremaneira, para o enfretamento do fracasso escolar. Por usos da observação participante, do diário de campo, de entrevistas etnográficas e de produção textual buscou-se compreender holisticamente como ocorre/ocorreu a relação entre sujeitos e conhecimento na escola pública mediada pela dimensão cultural. É importante salientar que escola, didática e currículo devem ser compreendidos neste trabalho como produtores de diferenças e que o conceito de diferença é requerido como permanente mote de produção de subjetividades nos processos de enunciação da ação cultural (Bhabha, 2007). À guisa de conclusão, assume-se que a relação conhecimentos-sujeitos-escola, pode ser encarada como uma política de produção curricular que incide nas vozes convergentes e dissonantes presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conhecimentos. Escola. Etnografia. Vozes. Resistência.

Abstract

The school, recognized as a space for the production of knowledge, is presented, in the context of ethnographic research, by the voices of students and students, subjects of Brazilian public education. School knowledge is here taken as central to the understanding of the political game in times of resistance. Reflecting on the diversity of daily classroom practices from the perspective of ethnography and the voices of the subjects makes it possible to configure new dimensions for public education by contributing, in particular, to the failure of schooling. By uses of participant observation, field diary, ethnographic interviews and textual production, we sought to holistically understand how the relationship between subjects and knowledge occurs in the public school mediated by the cultural dimension. It is important to emphasize that school, didactics and

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Contato: [borgesluispaulo@yahoo.com.br](mailto:borgesluispaulo@yahoo.com.br)

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: [sandramacieldealmeida@gmail.com](mailto:sandramacieldealmeida@gmail.com)

curriculum must be understood in this work as producers of differences and that the concept of difference is required as a permanent motto of the production of subjectivities in the processes of enunciation of cultural action (Bhabha, 2007). As a conclusion, it is assumed that the knowledge-subject-school relationship can be seen as a curricular production policy that focuses on the converging and dissonant voices present in the daily school life.

Keywords: Knowledge. School. Ethnography. Voices. Resistance.

## 1. Introdução

A busca pela compreensão da relação dos sujeitos com o conhecimento e a cultura escolar, neste artigo, se dá pela utilização do referencial etnográfico de pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, mais detidamente no âmbito educacional presentes na escola e na sala de aula. É assumido que a etnografia na Educação permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o universo escolar por meio de um processo, comumente chamado, de desvelamento de práticas culturais.

É diante da centralidade da cultura (Hall, 1997) que se pretende situar esta reflexão entendendo a escola, também, como uma instituição cultural, em muito relacionada ao seu papel de convergência de discursos da vida social hoje. Hall (1997), em uma perspectiva pós-colonial, nos fala de dimensões culturais interligadas, a saber, a globalização, as transformações da vida local e cotidiana, a relação entre identidades e subjetividades.

Partindo do plano cultural, situamos um olhar sobre o conhecimento, que é entendido como espaço-tempo de contradição no âmbito da escola. Nas palavras de Lopes (1999, p. 25), “trata-se de um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado. Também, podemos entender que o conhecimento “constitui-se no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos. Em síntese, já pensado a escola, podemos dizer que o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares” (Lopes, 1999, p.25).

Partindo da relação conhecimento e cultura, destaca-se o viés etnográfico, com base na Antropologia, em que utilizamos de elementos simbólicos para que os espaços educacionais sejam investigados de modo a possibilitar a “construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais” (Dauster, 2007, p.31). Como afirmam Mattos e Castro (2005) a etnografia como abordagem teórico-metodológica

utilizada para estudar os processos de construção da realidade em sala de aula pode facilitar ao pesquisador um entendimento desse espaço, especialmente sobre o ponto de vista de seus sujeitos.

Parafraseando Geertz (1989) pesquisar “a escola na escola” constitui-se como uma forma de retratar a realidade investigada de modo mais fiel possível. O autor explica que o antropólogo não estuda “as aldeias” ele estuda “nas aldeias” sendo, portanto, este o seu *locus* de estudo e não o seu objeto do estudo. Tal processo possibilita aos leitores que “lá” não estiveram, a possibilidade de realizar suas próprias leituras do campo, sobre as experiências, valores e o “como” se constrói a realidade de alunos e professores na escola e na sala de aula.

Na tentativa de responder o porquê de se fazer etnografia em uma escola, Mattos (2006) oferece algumas pistas para pensar as conexões entre este tipo de pesquisa e os processos educacionais. A autora afirma que:

Buscando responder a pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago, com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele ou ela muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica (Mattos, 2006, p.6).

Estudar práticas de sala de aula de modo específico e de cada ator social em particular é, portanto, uma forma de compreender os processos de relação entre sujeitos, conhecimentos e culturas. Dessa forma, a etnografia se torna lugar de disputas de diversas compreensões acerca da realidade, ou melhor, das realidades sociais em que estamos imersos.

O caminho que foi escolhido para mapear este processo, foram os instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista, documentos, fotografias e descrição densa em cadernos de campo. A partir da abordagem etnográfica entende-se que as vozes dos próprios sujeitos escolares são parte dessa construção de relação com o conhecimento e a cultura escolar. No entanto, ouvir o estudante como fonte primária de conhecimento na escola, no ensino e na pesquisa ainda não é prática pouco recorrente.

Destacamos o estudo de Mattos e Castro (2010), entrevista como instrumento de pesquisa, realizado sobre o uso de entrevistas em estudos sobre fracasso escolar que identificou numa amostra com oitocentos e oitenta e três (883) textos científicos nacionais, que, somente cento e quarente e seis (146) fazem uso de entrevista. Sendo que somente um usou a entrevista etnográfica com estudantes como fonte da pesquisa. Como afirmam as autoras:

(...) infere-se que os estudos sobre o fracasso escolar, de um modo geral, não demonstram interesse em ouvir os alunos que fracassam, mas ao contrário, para entrevistar fazem uso de agendas pré-concebidas nas quais a pauta é do próprio entrevistado. Este dado indica, dentre outros, que ao entrevistar os pesquisadores indicam certa dificuldade em ouvir o outro, mas querem ser ouvidos por este outro para deles obterem informações que compõem o 'enquadre' pretendido para seus estudos (Mattos, Castro, 2010, p. 02).

Os resultados da investigação realizada por Mattos e Castro (2010) revelam a urgência de pesquisas que façam emergir as vozes de alunos e alunas com suas percepções e conhecimentos sobre a realidade das escolas em que estudam. Como afirma Alves e Mattos (2015, p. 03437) essas pesquisas, embora tenha os alunos como sujeitos primários do estudo “não os reconhece como vozes legítimas e válidas, pois interpretam o que esses alunos falam sem, efetivamente, ouvir a sua voz enquanto produtores do conhecimento”.

A perspectiva da escola como lugar de produção de conhecimento é apresentada pelos sujeitos participantes das pesquisas etnográficas (Almeida, 2013; Borges, 2018; Castro, 2015) donde são destacadas as vozes de alunos e alunas como atores sociais que são escutados no processo de se produzir e pensar a Educação.

O primeiro grupo que compõe as vocalizações aqui evidenciadas envolve a relação dos jovens com o conhecimento escolar. A investigação foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, ao longo do ano de 2015. Através de observação participante, entrevistas, fotografias e produções textuais os dados foram produzidos e analisados. Foram observadas duas turmas de Ensino Médio, 2º e 3º anos, durante sete meses constituindo os 60 jovens estudantes do turno da manhã da Escola Alvorada, nome fictício, como sujeitos da pesquisa.

Já o segundo grupo parte da dimensão da escola e de suas possibilidades formativas a partir das vozes de mulheres e jovens privadas de liberdade. Foram realizadas 80 entrevistas com mulheres em situação de privação durante sete meses, tendo como objetivo geral investigar a natureza das percepções das mulheres em espaços de privação de liberdade sobre seu percurso educacional. Em complementaridade às falas foram acessadas fotos, documentos e produções acadêmicas, entre teses, dissertações e artigos científicos. Esse material possibilitou responder aos seguintes questionamentos: O que pensam as jovens e mulheres participantes sobre a educação existente nos espaços de privação de liberdade? Como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas pelas jovens e mulheres participantes nos espaços de privação de liberdade? Como os estudos e pesquisas sobre educação em espaços de privação de liberdade têm discutido a situação das mulheres e jovens nessa situação?

As vozes dos sujeitos de diferentes espaços escolares são apresentadas, neste artigo, no entrecruzamento das pesquisas etnográficas com o objetivo de compreender como o conhecimento escolar vem contribuindo para a reimaginação dos processos culturais próprios das vivências escolares. Destacam-se, nas vozes, os percursos juvenis e o papel da escola na vida desses sujeitos. Os nomes dos participantes foram alterados respeitando os preceitos éticos das pesquisas com seres humanos.

A seguir, em duas partes, apresentaremos a ideia de juventude como quimera escolar e as vozes do possível. Logo após, falaremos sobre os saberes da escola e seus diferentes sentidos de possibilidades para que possamos (re)repensá-la. Ambos os tópicos trazem à tona uma disputa de escola que se evidencia na perspectiva de seus próprios sujeitos, nesse contexto, reside também a ideia das vozes etnográficas em tempos de resistência, já que vivemos um momento de recrudescimento de uma onda conservadora presente nos discursos público em todo país.

## **2. A juventude como quimera escolar: vozes possíveis**

A Quimera é um ser mitológico geralmente representado como um ser de corpo híbrido entre diversos animais: leão, cabra, serpente e/ou dragão. A juventude na escola pode ser considerada uma quimera, uma mistura de crianças/adolescentes com credos diversos, descobrindo e vivendo a sexualidade, reafirmando ideias e posições no mundo, desejando algo para além do vivido entre muros escolares. Já na escola, tal qual a metáfora da quimera, a juventude pode ser a diferença que pulsa e incomoda partilhando suas conexões velozes num mundo global (Appadurai, 2009). São as vozes possíveis presentes no cotidiano escolar que gritando nos instigam a pensar a própria escola moderna.

Dessa maneira, partimos de uma leitura que ocorra numa perspectiva de compreensão dos diversos fluxos culturais e também como forma de abarcar as imaginações coletivas e as coletividades imaginadas na era da globalização de raiz (Appadurai, 2009). Uma leitura que compreenda os sujeitos globais, também como sujeitos locais a partir de uma globalização entendida como processos mais fluidos e celulares que buscam abrir brechas possíveis para a vida social.

Uma juventude que vive dilemas impostos pela violência, desigualdade social, educação, geografia urbana e social, religiosidade, dimensão partidária, cultura e lazer etc. Destaca-se a ideia de que a trajetória de participação dos jovens no cenário político também mudou nos últimos anos, como também as relações familiares, evidenciando uma pluralidade presente nas juventudes que permeiam à escola pública de hoje.

À medida que tais demandas surgem no horizonte também descortina-se o olhar para processos de pertencimento religioso, sexual e cultural de grupos de jovens cristãos, LGBTs, Hip-hop etc. Uma militância que é fruto, também, de uma participação política sendo posta em xeque por indicar formas outras de mobilização. Evidencia-se, por outro lado, que há uma parcela de jovens que vêm morrendo: a juventude negra e pobre, a maior vítima das desigualdades estruturais no país, de forma geral, e, na escola, de forma particular (Gonçalves Pereira, 2012).

As vozes dos e das estudantes, então, vão revelando as contradições postas na escola e na sociedade. Destacamos, o depoimento de Luiza, com 17 anos, estudante do 3º ano do Ensino Médio, e se identificando como aluna negra, revela dimensões dessa trajetória juvenil permeada de nuances como a violência de apanhar do pai, o “gosto pelo estudo” e o desejo de uma perspectiva melhor.

Vim de uma família que desde criança venho aprendendo coisas “ruins”. Meu pai chegando bêbado em casa e eu e meus três irmãos apanhando sem motivo (Luiza, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio).

A vida de Luiza é permeada de sentidos em que o modelo familiar, baseado na relação pai-mãe-irmãos, lhe ensina coisas “ruins”, ou seja, a violência. Importante frisar, também, que a questão do alcoolismo aparece na fala da estudante: “meu pai chegando bêbado em casa”. Tais questões, violência familiar e alcoolismo, permeiam os sentidos das trajetórias juvenis que muitas vezes não são levadas em consideração nos processos educacionais presentes escola.

Os processos educacionais são compreendidos enquanto experiências que promovem a educação de um povo (Senna, 2003). Nas palavras do autor, “processos educacionais se caracterizam como estados mentais que se transformam continuamente ao longo da vida e possibilitam o processo, em si, de construção de conhecimentos e conceitos” (Senna, 2003, p. 58). É na arena da escola pública brasileira que vislumbramos os espaços-tempos de descoberta de si, dos sujeitos sociais e plurais. É na escola pública que o Brasil pode se fazer Brasil (Senna, 2003).

Senna (2003) afirma que os processos educacionais são experiências, ouse-se complementar que são experiências culturais que podem ser compreendidas como lugar “onde se processam os conceitos e onde atuam fatores, ao mesmo tempo, universais, ligados à natureza da cognição humana, e locais, estritamente históricos e regionais, dos quais emanam sentidos pragmáticos de cada juízo construído” (Senna, 2003, p. 29). Busca que ocorre de forma individual e coletiva; sujeito que atua no âmbito público e privado; práticas

e ações que se contradizem e buscam sentido de vida. Há tensões, disputas e contradições.

Em seguida, temos as falas de Simone e Joana, meninas com 16 anos, estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Suas falas indicam que aprendemos muitas coisas fora da escola, ou seja, que o conhecimento de mundo também faz parte da vida.

A vida é um aprendizado, tanto na rua, em casa ou em qualquer lugar a gente aprende alguma coisa (Produção textual da aluna Simone, de 16 anos, 3ª série do E.M.).

Bom, em cada lugar se aprende um pouco. Na rua as coisas são boas e ruins, mas nos ensina muitas lições. Em casa é o aprendizado principal, pois onde aprendemos tudo que é necessário para enfrentar uma vida normal (Produção textual da aluna Joana, de 16 anos, 3ª série do E. M.).

Os dois depoimentos evidenciam o lugar do aprender para essas alunas. Ao chegarem no fim do Ciclo da Educação Básica elas revelam dimensões que são silenciadas pela própria instituição escolar: aprendemos sempre, aprendemos ao longo da vida. E a vida parece ser o próprio espaço-tempo de contradições do aprender em nosso dia a dia.

As vozes possíveis, aqui apresentadas, indicam que precisamos apostar na reconstrução da ideia de imagem da escola em sua relação com a vida: “em qualquer lugar a gente aprende alguma coisa”. Retoma-se, novamente, a ideia dos processos culturais globais presentes na noção de imaginação como prática social (Appadurai, 2004). Uma prática social revelada a partir das falas acima indica possibilidades para se pensar: quais seriam as relações possíveis entre jovens-conhecimento-escola? O que pensam os sujeitos sobre a escola e o conhecimento escolar? No próximo item trataremos das percepções de alunos e alunas sobre o conhecimento, e o lugar da escola em suas vidas.

### **3. Vozes sobre os saberes da escola: quais sentidos possíveis?**

Qual o sentido da escola? Qual o sentido do conhecimento escolar? O que pensam alunos e alunas sobre o lugar da escola em suas vidas? As percepções sobre a escola passam por vários aspectos: oportunidade de uma vida melhor, reflexão sobre o conhecimento ensinado em sala de aula, o sentido da tarefa, realizações pessoais, satisfação, entre outros.

Para Frida, aluna da 2ª série do EM, a escola se revela como o lugar de uma juventude presente *no/com* o mundo. Uma juventude que foi tracejada de diversas formas, sobretudo, por questões relativas à vida pessoal, ao casamento, ao mundo do trabalho, mas que responde o que é a escola em sua vida. Sua voz ecoa numa perspectiva de narrar sua vida com algo emblemático, pois ela precisava fazer escolhas pensando o presente e o futuro. Frida também se revela uma pessoa otimista ao pensar que terá um bom trabalho e sua recompensa profissional, que acaba sendo também pessoal. Por fim, ela finaliza sua reflexão entendendo que a escola é lugar de aprender e ensinar, resta saber o quê?

Entrevistador: para você o que é a escola em sua vida?

Aluna Frida.: muita coisa. Porque se a gente não estudar. Eu tentei trabalhar e estudar, mas eu vi que não ia fazer nenhum dos dois, então eu tive que optar por um, ou eu ia trabalhar e ia continuar trabalhando com aquele salarinho ou ia crescer, não tenho estudo ia sempre ser aquilo. Então eu estudando, voltando pra escola eu tenho oportunidade de arrumar um trabalho melhor. Posso perder dois anos sem ganhar dinheiro pra eu comprar minhas coisas, passando uma necessidade, mas dois anos eu vou terminar meu ensino, vou arrumar um trabalho e um trabalho melhor. Positivo é que a gente lá na frente vai ter uma recompensa. Vai arrumar um trabalho bom, vai ter a recompensa. E pra mim de negativo é a falta de tempo, negativo da escola é que às vezes a gente quer estudar e não consegue por falta de tempo. Fora isso, escola é pra ensinar e aprender (Entrevista aluna Frida, 2ª série do Ensino Médio).

Assim como Frida, Raissa, sujeito da pesquisa sobre mulheres em privação de liberdade, vê na escola a possibilidade de ter mais oportunidades de emprego, mas também, de ampliar seu conhecimento. Sua voz reverbera a ideia dos processos educacionais pensando o ensino e a aprendizagem como algo central na escola. A escolarização está relacionada diretamente às oportunidades de um futuro melhor, um emprego melhor, como ela afirma, “até para ser gari você precisa ter estudo”.

Raissa: Essas pessoas que procuram o estudo, elas querem expandir alguma coisa fora daqui, agora aquelas que não querem elas vão continuar do mesmo jeito, porque ela não aprendeu nada. Como ela vai ser alguma coisa se ela parou na quinta série ela vai continuar na quinta série, porque até pra ser gari você precisa ter estudo. Ao invés dela ter estudado aqui... (Entrevista aluna Raissa, 8º ano do Ensino Fundamental).

As percepções sobre a escola não estão limitadas, apenas, com as oportunidades de futuro. Os sujeitos entrevistados são bastante críticos e têm ideias bem realistas em relação à escola, como afirma Grion (2013), e de como pode ser melhorada. É no horizonte de pensar a escola a partir das vozes dos estudantes que se assenta nossa reflexão. Assim sendo, dentre os diversos aspectos abordados por alunos e alunas, em suas polifonias, estão as práticas docentes e o sentido da tarefa escolar.

Um tema recorrente nas vozes dos estudantes é o sentido das tarefas escolares. No caso da pesquisa sobre mulheres privadas de liberdade (Almeida, 2013), as participantes não demonstraram, em suas falas, compreender tais sentidos, ou seja, o que há é uma falta de sentido. A dissociação entre conteúdo e forma foi uma constante no relato das mesmas. Outro aspecto dito foi quanto à infantilização das tarefas escolares. Ao relatarem os tipos de tarefas que realizam na escola da instituição, afirmam que o conteúdo é “para criança pequenininha”, trazendo à tona um sentimento de “algo menor”.

Este é o caso de Bruna, 16 anos que vem cumprindo medida socioeducativa de internação. Ela relata que as tarefas realizadas em sala de aula não correspondem a série que está matriculada, “fala que é dever de 5ª série, mas é dever de 3ª série”, ou seja, um rebaixamento do nível de escolarização da estudante.

Bruna: Ah, eles dão a mesma coisa, coisinha boba, às vezes tá na 7ª ou na 6ª série e dá coisa de criança pequenininha. Acho que devia, aumenta, dá coisa mais avançada. Isso me estressa (fala com a voz brava). Às vezes eu nem faço. Só uma vez que eu me neguei a fazer, fiquei na sala e não fiz nada. Depois eu continuei, fiz direito o dever, copiei, respondi (Entrevista aluna Bruna, 6º ano, Ensino Fundamental).

Mesmo não concordando com a tarefa proposta em sala de aula, Bruna afirma que uma única vez se negou a realizá-la, nas demais vezes “fiz direito o dever, copiei, respondi”, assumindo, dessa forma, uma postura docilizada. Segundo Castro (2005, p. 95):

A tarefa que acreditamos ser um dos elementos chave no processo de ensino aprendizagem fomentadora da atividade pedagógica acaba por ser tornar um engodo, uma vez que, nem a professora e nem alunos entendem essencialmente o seu significado para a formação dos mesmos (Castro, 2005, p. 95 e 96).

A falta de sentido sobre a tarefa em sala de aula dificulta a aprendizagem, e torna-se um elemento vazio para o sujeito, não favorecendo a construção de conhecimento. Partindo-se do princípio de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas possibilitar que o sujeito

crie e construa sua própria produção, a reflexão sobre as tarefas propostas em sala de aula e descritas pelas alunas não favorecem o desejo pela busca de novos conhecimentos.

Para Almeida (1998, p. 124) o “empenho do professor em ensinar ao aluno não deve sufocar sua própria capacidade de pensar suas estratégias de aprendizagem”. Meirieu (2005) afirma que deve existir coerência entre a aplicação de tarefas em sala de aula e o que ensinado pelo professor. Segundo Castro (2011) a tarefa, de um modo geral, “tem o objetivo de habilitar os alunos a fazer sentido dos conteúdos e conceitos a serem construídos por eles após a explanação do professor e, desse modo, exercendo uma força propulsora de aprendizagem para os alunos” (p. 119).

Patrícia, 17 anos de idade e aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, ao relatar uma tarefa que versava sobre um conteúdo escolar – África – não demonstra ter percebido a relação entre o conteúdo e a própria execução da tarefa. A mesma teve-se a explicar como se deu a confecção de arcos para um desfile sobre a África que ocorreria em uma outra localidade.

Entrevistadora – Eu bordo... Eu bordei um pano, aí eu mandei pra minha avó. Agora a gente está fazendo negócio de arco porque vai ter desfile.

Entrevistadora – De quê? Negócio de arco?

Patrícia- É de cabeça, porque vai ter um desfile, aí a gente está fazendo sobre negócio de África essas coisas assim.

Entrevistadora – Ah, vocês estão estudando a África.

Patrícia – Aí a gente está fazendo esses arcos.

Entrevistadora – O que vocês estão estudando sobre a África?

Patrícia- E sobre o que vai ter o desfile, aí a gente tem que fazer arco pra mandar pra pessoa que da mulher que vem aqui pra fazer o desfile.

Entrevistadora – Como assim?

Patrícia – A gente só faz os arcos, monta essas coisas. É, cria as coisas pra botar no bali essas coisas assim. Ah, ela falou sobre África. Mas o desfile nem vai ser aqui, vai ser lá em Caxias (Entrevista Patrícia, 7º ano, Ensino Fundamental).

Embora a tarefa não estivesse sendo realizada em sala de aula, parecia ter como proposta uma interligação com os saberes construídos nesse espaço, mas que Patrícia não demonstra ter compreendido. E, ao ser perguntada sobre como este mesmo conteúdo estava sendo

trabalhado na escola, a mesma não articula uma fala que demonstre seu conhecimento sobre o assunto.

Entrevistadora – Mas e na aula? As aulas na escola? Também não está estudando sobre a África?

Patrícia- Também não, a gente está estudando sobre as colonizações.

Entrevistadora – O que é isso você sabe?

Patrícia – Não. Não entendo nada desse negócio. (Entrevista aluna Patrícia, 7º ano do Ensino Fundamental).

É possível perceber a partir das colocações de Patrícia que as tarefas realizadas e o conteúdo das disciplinas mostram-se de forma difusa. Existe um hiato entre a proposta pedagógica pensada pela escola e a tarefa efetivamente realizada e compreendida pela aluna.

A escuta atenta para esses sujeitos revela as culturas escolares e as percepções dos mesmos sobre a escola. Os relatos apresentados neste artigo, revelam singularidades das percepções desses sujeitos, alunos/as e ex-alunos/as sobre o futuro, sentidos de mudança, rompimento /ou tentativa de rompimento com os modelos familiares, por meio da educação; sobre o sentido ou falta de sentido das tarefas propostas em sala de aula e os significados da escola. Percebe-se que, embora estejam, muitas vezes, cumprindo as tarefas propostas, não compreendem o sentido deste trabalho. Realizando-os, ainda assim.

Destaca-se que esses sujeitos são críticos frente às realidades escolares em que estão inseridos. A permanência na escola, mesmo com incompreensões e críticas é uma forma de resistência cotidiana, percebida, neste artigo, a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da educação à ação pedagógica de forma específica e às políticas públicas de forma geral.

#### **4. Considerações Finais**

Desse episódio fica claro que a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos. Essa dimensão incita ao questionamento da etnografia como método (Peirano, 2014, p. 379).

O texto proposto por Peirano (2014) indica uma questão emblemática nas pesquisas etnográficas: a pesquisa de campo não tem um momento certo pra começar, ou acabar, mesmo sabendo que, paradoxalmente, ela tenha um começo e um final.

Quando ouvimos o questionamento sobre qual é a escola que queremos, a pergunta e a resposta partem, em geral, de instâncias deliberativas quanto às políticas a serem implementadas nas escolas. Os alunos, as alunas não participam desses processos de entendimento sobre o lugar da escola como produtora de conhecimento e os professores, vez por outra, são chamados a opinar. As vozes dos sujeitos da educação não encontram as políticas idealizadas para os seus próprios processos de escolarização. Os jovens são entendidos como quimera escolar e são desejosos de uma escola que querem de outra forma, uma escola reimaginada e possível. Aposta-se aqui numa juventude em trânsito, em processos que se relacionam com o conhecimento escolar a seu modo.

O desvelar das práticas de sala de aula torna possível, através das pesquisas, em destaque a etnografia, a busca por significados culturais dos sujeitos possibilitando um novo olhar para os processos educacionais, e delineando a prerrogativa de um ensino de qualidade para todos. Na perspectiva da etnografia, aqui apresentada, reafirma-se a ideia de que as vozes dos estudantes são compreendidas numa gramática da própria produção etnográfica, ou seja, numa relação dialógica entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados no plano cultural (Appadurai, 1988). A etnografia se faz necessária por fazer emergir a voz, o contexto e o texto no plano cultural. As pesquisas do tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisa.

Dessa forma, o pesquisador aproxima-se dos contextos escolares na tentativa de compreender os cenários e processos engendrados em seu interior. André explica que o uso da etnografia permite ao pesquisador “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (André, 1996, p. 41).

Por conseguinte, urge compreender a importância da escola aliada à concepção de educação inclusiva como possibilidade de transformação de uma realidade social e escolar excludente na qual os sujeitos possam vislumbrar a superação das dificuldades educacionais, sociais e econômicas de uma escola democrática.

## Referências

- Almeida, S. M. de. (2013). Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- André, M. E. D. A. (1996). Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus.
- Appadurai, A. (2015). El futuro como hecho cultural: ensayos sobre la condición global. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondon de cultura económica.
- Appadurai, A. (2009). O medo do pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Ed. Iluminuras: Itaú Cultural.
- Appadurai, A. (1988). Place and voice in Anthropological Theory. Cultural Anthropology, vol. 3, n. 01, pp. 36-49.
- Appadurai, Arjun. (2004). Disjuntura e diferença na economia cultural global. In: Dimensões Culturais da Globalização – A modernidade sem peias. Ed. 2004 (Lisboa: Editorial Teorema), p. 43-70.
- Borges, L.P.C. (2018). O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 01-170.
- Dauster, T. (2007). Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org). Antropologia e educação: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação. p.13-36.
- Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara.

- Gonçalves Pereira, J. (2012). Mobilização Nacional Pró-Saúde Saúde da População Negra: impactos e desdobramentos na agenda do ano internacional dos povos afrodescendentes e da juventude. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 04, p. 80-96.
- Hall, Stuart. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.
- Lopes, A. C. (1999). Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Mattos, C. L. G de. (2001). A abordagem etnográfica na investigação científica. Espaço Informativo Técnico do INES/MEC, Rio de Janeiro, v.s. n.16, p. 1-20.
- Mattos, C. L. G. de; Castro, P. A. (2010). Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. In: IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão, Rio Claro. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. Acesso: 25 mar. 2018. Disponível em: <http://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/42.pdf>
- Mattos, C. L. G. de. (1992). Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil. Tese (Doutorado em Educação) University of Pennsylvania: UMI Bill& Howell.
- Mattos, C. L. G. de. (2006). Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora, Educação em Foco, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago.
- Mattos, C. L. G. de.; Castro, P. A. (2005). Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. BARRETO, R. G. (orgs). Pesquisa em Educação – métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A.
- Mattos, C. L.G. de; Alves, W. B. (2014). Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação In: Lucena, Maria Socorro Lima [et al.]. Didática e a prática de ensino na relação com a escola. Fortaleza: CE: EdUECE. p. 03435-03446. Acesso em: 25 mar. 2018. Disponível em: <http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=OUTROS%20SABERES%20SOBRE%20A%20ESCOLA>
- Mead, M. (1973). The art and technology of fieldwork. In: Narroll, R.; Cohen, R. (Ed.). A handbook of method in cultural Anthropology. New York: Columbia University. p. 246-265.
- Peirano, M. Etnografia não é método. Peirano, M. Etnografia não é método. (2014). Horizontes Antropológicos, 20(42): 377-391.
- Pelto, P. (1970). Anthropological research: the structure of inquiry. New York: Harper and Row.
- Senna, L. A. G. (2003). Processos educacionais - os lugares dos sujeitos da educação. Boletim TV Escola Salto Para o Futuro, Brasília/DF - MEC/TV-Escola, v. 1, n.Jun2003, p. 1-45.
- Senna, L. A. G. Reflexos sobre mídias e letramento. (2005). In: Oliveira, Inês Barbosa; Alves, Nilda; Barreto, Raquel G. (org). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro, DP&A.

Senna, L. A. G. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: Senna, Luiz Antônio Gomes. (org.). (2007). Letramento - princípios e processos. 1ed. Curitiba: IBPEX, 2007, v. 1, p. 21-80.