



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luís Paulo Cruz Borges

**O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o
conhecimento escolar**

Rio de Janeiro

2018

Luís Paulo Cruz Borges

**O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento
escolar**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.



Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lucia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B242

Borges, Luís Paulo Cruz.

O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar / Luís Paulo Cruz Borges. – 2018.

151 f.

Orientadora: Carmen Lucia Guimarães de Mattos.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Escola – Teses. 3. Etnografia – Teses. I. Mattos, Carmen Lucia Guimarães de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Luís Paulo Cruz Borges

**O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento
escolar**

Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Carmen Lucia Guimarães de Mattos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Dra. Elizabeth Fernandes Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Dra. Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. Nigel Bagnall
Universidade de Sydney – US

Profª. Dra. Talita Vidal Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Suplente)

Profª. Dra. Sandra Cordeiro de Melo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (Suplente)

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

*Aos jovens, estudantes do Ensino Médio,
que cotidianamente sonham e, sonhando, também lutam por um mundo Outro.*

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço-tempo de fazer do impossível o possível: agradecer a tantos Outros que me constituem sujeito no mundo...

À minha mãe, mulher latina, brasileira, nordestina, que do suor do seu trabalho possibilitou a concretização de um sonho. Um sonho que sonhamos juntos, diariamente, nos embates da vida em família.

À minha orientadora, Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, que tanto me ensinou a ser um professor pesquisador e pesquisador professor. Com ela aprendi a ser mais intelectual, humano, sensível, gente... Também ao Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU), nas pessoas do Gilson e Nilda, que tanto me acolheram!

Às minhas amigas-professoras-pesquisadoras de sempre, que permeando e circulando em meu pensar, estão presentes nesta tese: Paula Castro, Suziane Vasconcellos, Tatiana Fagundes, Sandra Maciel, Beatriz Dounis, Liliane Albuquerque, Priscila Rodrigues, Mariane Del Carmen e Denise Barreto.

À Força Tarefa de sempre, que diz tanto sobre como podemos construir nossos laços e emaranhados: Máira Freitas, Monique Rangel, Thamara Figueiredo e Layla Sucini, gratidão.

Às professoras Paula Castro, Elizabeth Macedo, Maria Isabel Ortigão, Ana Ivenicki, Talita Pereira e Sandra Melo, também os professores Rodrigo Rosistolato e Nigel Bagnall, que formaram/formam as Banca Examinadoras (qualificação e defesa). Obrigado pela leitura e pelo diálogo possível.

À Escola Alvorada, por todo seu carinho e acolhimento. Em especial ao professor R., que proporcionou um diálogo possível, abrindo, não somente sua sala, mas suas histórias de vida, crenças políticas e visão de mundo. Também à direção escolar e as colegas Flávia e Juliana pelo diálogo-ponte.

Às parceiras de Departamento (DEF), na pessoa da Professora Celi, com quem tenho a honra de aprender tanto, pela parceria em construção do aprender-viver em um espaço-tempo de formação e trabalho no âmbito educacional.

Aos amigos e docentes do Projeto Circularidades no CAp-UERJ, especialmente Máira Freitas, que tem crescido e vivido da luta e do afeto que estamos construindo dia a dia. Apesar de toda a crise do Estado do Rio de Janeiro, estamos resistindo!

Aos parceiros da vida, que preenchem em muito meu coração com ternura e amizade e com quem partilho muito das minhas angústias e sentimentos: Thiago Luiz, Joana Carolina, Renata Araujo, Vanessa Goulart e Igor Trombini.

Aos meus amigos Alternativos, da Vida e do Coração, com quem muito tenho aprendido sobre a arte de viver-amar, através do diálogo, da vivência e do respeito.

À minha nova família do Ilê Axé BaraKetu IyáSessu, com quem venho aprendendo sobre a magia da vida e da ancestralidade... nas figuras dos mais velhos, “bença”!

A todo o GEPED, com quem venho aprendendo e vivendo sobre didática e sobre a vida, sobretudo, pela grande escola de formação que tive o prazer de experienciar ao longo de alguns anos de vida e pesquisa.

Aos amigos do IFCS, Rodrigo e Panmila, pelo carinho e amizade de sempre. Com vocês aprendi a ser mais antropólogo e sociólogo, enfim, gente no mundo. Vocês são o que o IFCS me deu de melhor.

Ao CNPq, pela oportunidade do financiamento nessa pesquisa.

Por fim, à UERJ, que é uma universidade pública socialmente referenciada, a universidade em que estudei, em que venho me formando e na qual trabalho, sendo muito mais que muros e concreto. A UERJ é gente, um lugar de fazer amigos, partilhar a vida, de aprender e ensinar com Outros. A UERJ é a resistência dos filhos de Zumbi e Dandara que vivem hoje em marcha constante como os sonhadores de um mundo mais justo, humano e plural. #uerjresiste

Quando escrevo sou um índio. E tenho uma tribo. Uma toca. Um rio à minha volta. Um canto único. De guerra. Acredito que defendo. Com unha e flecha. O que resta da floresta.

Quando escrevo sou um velho. Que carrego comigo as dores do tempo. Um coração baleado. Um amor do passado. Em meus poros. Cavo na própria pele uma cova. Para habitar os mortos.

Quando escrevo creio que sou um doido. Varrido do mapa. Que não tenho casa. E vivo à solta. Sou um bicho. Não uma pessoa. Mordo quem venha se meter. No meu mundo. Vou sem medo ao poço sem fundo.

Quando escrevo sou um soldado. Desses que se armam com o próprio corpo. Tocam fogo nas vestes. Correm em chamas. À praça. Um guerreiro em prece. Em brasa. Não sou covarde. Nem viro fumaça.

Quando escrevo estou cantando. Para uma multidão. Uma canção antiga. Algo que sai do peito. Minha palavra ganha força. E peso. Mesmo sozinho no meu canto. Sinto que sou a voz de um povo inteiro.

Quando escrevo eu sou sempre o Outro. Em que me vejo.

Marcelino Freire, 2012.

RESUMO

BORGES, L.P.C. **O futuro da escola**: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente tese tem como objeto de estudo a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio com o conhecimento escolar. Pauta-se na abordagem teórico-metodológica etnográfica, situada na fronteira entre a antropologia e a educação. Assim, foram utilizados o caderno de campo, notas etnográficas, descrição densa, entrevistas, fotografias, observação participante e produções textuais como formas de apreender um recorte da realidade social. Articulam-se as categorias conhecimento escolar, juventudes e futuro, privilegiando os teóricos Bernard Charlot, Carmen Gabriel, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, Juarez Dayrell, José Pais, Gilberto Velho, Clifford Geertz, Carmen de Mattos, Homi Bhabha, W. Pinar e Arjun Appadurai. A tese questionou: como jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionam com o conhecimento socializado pela escola? Como objetivo geral, estudou e investigou, através da ótica dos próprios participantes da pesquisa, qual é o papel da escola diante do conhecimento escolar. Dessa forma, emergiram três categorias analíticas: i) o conhecimento escolar, partindo da relação entre as instâncias críticas e pós-críticas, colocando em xeque as concepções de escola e suas contradições presentes na modernidade, além de um confronto entre o texto curricular proposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com as vozes discentes encontradas na pesquisa; ii) a ideia de juventudes em trânsito abordando a relação dos jovens com o conhecimento escolar, compreendendo os processos educacionais e a própria imagem e concepção de juventude em sua relação com a escola. Opera-se numa lógica de que há uma polifonia nas vozes discentes que podem ser escutadas como forma de uma produção curricular pensando os dissensos como caminhos possíveis. iii) por fim, articula-se a categoria futuro da escola, e dos seus sujeitos, em um processo de dupla transitividade: o futuro como temporalidade e o futuro como emergência e (re)imaginação das relações sociais dos jovens com o conhecimento e a escola. Deste modo, trabalha-se o futuro como uma categoria etnográfica sob rasura, em que as vozes discentes indicam que escola e que conhecimento não existem. À guisa de conclusão, defende-se a tese de que o conhecimento escolar, entendido como atos de significação, é uma dimensão criadora dos modos de subjetivação e diferença, capaz de permitir a emergência de transformações sociais no contexto escolar que ocorrem a partir das vozes dos seus sujeitos pautando-se na enunciação cultural. Descrevem-se as vozes de alunos e alunas que se misturam à interpretação do pesquisador (re)imaginando a escola do futuro, que só se faz existente a partir de mudanças profundas em sua arquitetura moderna, a partir da sua reconstrução, sob rasura, e inserção na pós-modernidade.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Cultura escolar. Escola contemporânea. Etnografia. Futuro. Juventude.

RÉSUMÉ

BORGES, L.P.C. L'avenir de l'école: une ethnographie sur la relation des jeunes avec les connaissances scolaires. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

La présente thèse porte sur la relation des jeunes lycéens avec le savoir scolaire. Nous nous guidons théoriquement et méthodologiquement sur l'approche ethnographique, située à la frontière entre l'anthropologie et l'éducation. Nous avons donc rempli notre carnet de terrain avec des notes ethnographiques, de la description dense, des entretiens, des photographies, de l'observation participante et des productions textuelles, autant de moyens permettant d'appréhender une partie de la réalité sociale. Nous articulons les catégories de savoir scolaire, de jeunesse et d'avenir suivant des théoriciens comme Bernard Charlot, Carmen Gabriel, Alice Lopes et Elizabeth Macedo, Juarez Dayrell, José Pais, Gilberto Velho, Clifford Geertz, Carmen de Mattos, Homi Bhabha, W. Pinar et Arjun Appadurai. La thèse s'est posé la question de savoir comment les jeunes lycéens d'un établissement d'enseignement public de l'État de Rio de Janeiro se rapportent aux savoirs que l'école socialise. Notre but général a été celui d'étudier et d'enquêter le rôle de l'école face aux savoirs scolaires du point de vue des participants de la recherche. Pour cela, trois catégories analytiques se font présentes : i) le savoir scolaire. Nous partons de la relation entre les instances critiques et postcritiques et mettons en cause les conceptions de l'école et les contradictions présentes dans la modernité. En plus, nous promovons la confrontation des cursus proposés par la Base Nacional Curricular Comum (BNCC) avec la voix des élèves interviewés au cours de la recherche ; ii) l'idée de jeunesse en mouvement, qui concerne la relation des jeunes avec le savoir scolaire et comprend les processus éducatifs ainsi que l'image et la conception de la jeunesse dans son rapport à l'école. Cela s'opère selon la logique de la polyphonie des étudiants, porteurs des voix qui peuvent être entendues dans la production des programmes, où les conflits établissent des chemins possibles ; iii) finalement, nous articulons la catégorie d'avenir de l'école et de ses sujets dans un processus de double transivité : l'avenir en tant que temporalité et en tant qu'émergence et (ré)imagination des relations sociales des jeunes avec le savoir et l'école. Ainsi nous traitons l'avenir comme une catégorie ethnographique sous rature, dans laquelle les voix des élèves indiquent quelle école et quels savoirs devront exister. En guise de conclusion, nous soutenons la thèse que les savoirs scolaires, compris comme des actes de signification, sont une dimension créatrice des modes de subjectivation et de différence capables de favoriser l'émergence des transformations sociales qui, dans le contexte scolaire, surviennent à partir d'une prise de parole par les sujets, c'est-à-dire, une énonciation culturelle. Nous décrivons les voix des étudiants et des étudiantes, qui se mélangent à l'interprétation du chercheur et (ré)imaginent l'école de l'avenir, celle qui ne se fera existante qu'à la suite de changements profonds dans son architecture moderne et à partir de sa reconstruction, sous rature, et de son insertion dans la post-modernité.

Mots-clés: Connaissance scolaire. Culture scolaire. Ecole contemporaine. Ethnographie. Avenir. Jeunesse.

ABSTRACT

BORGES, L.P.C. The Future of School: an ethnographic study on the relation between young students and School Knowledge. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The object of study of the following PhD dissertation is the relation between young high school students and School Knowledge. The ethnographic theoretical framework is situated on the border of Anthropology and Education; therefore, as means to collect data, fieldwork notebooks, ethnographic notes, thick description, interview, photographs, participant observation and textual productions were used. When dealing with categories such as School Knowledge, Youths and Future, the works of Bernard Charlot, Carmen Gabriel, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, Juarez Dayrell, José Pais, Gilberto Velho, Clifford Geertz, Carmen de Mattos, Homi Bhabha, W. Pinar e Arjun Appadurai were privileged. The dissertation questioned how young students from public schools of Rio de Janeiro state related themselves with the knowledge socialized by their school. As general aim, we asked and investigated, through the eyes of the students participants, what was the role of the school when dealing with School Knowledge. Three analytical categories have appeared after that: i) School Knowledge in relation to the critical and post-critical instances that put in jeopardy the understandings of school and its modern contradictions that caused a confrontation between the text of the Common National Curriculum and the students' voices heard in the research; ii) the idea of "youth in transit" approaching the relation between young students and School Knowledge, which comprehends the educational processes and the notion and image of youth in relation to the school system. This idea operates along with the perception that there is a polyphony among students which can be understood as a way to develop a curriculum that would take into consideration the existing differences. iii) finally, the future of school that articulates with the future of its subject in a process of double transitivity: future as temporality and future as emergency and (re)imagination of social relations of young students and their relationship with knowledge and school. Hence, in this dissertation, future is considered a ethnographical category *sub judice* in which the students voices are those that will point out what knowledge and what school are going to last. In the conclusion, the school knowledge is considered an act of signification, a creative dimension of subjectivation and difference that allows the emergency of social transformations that start with the voices of the subjects based on a cultural enunciation that takes place in the context of the school. The voices of the students incorporate into the researcher interpretation and cause the (re)imagining of the school of the future which can only exist through intense changes in its modern architecture and its adaptation to post-modernity claims and ideas.

Key words: School knowledge. School culture. Contemporary school. Ethnography. Future. Youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O bairro da escola.....	35
Figura 2 – Escola Alvorada	36
Figura 3 - Salas de aula do 2º e 3º anos, respectivamente	37
Figura 4 – O caderno de campo.....	39
Figura 5 – Mural da escola.	47
Figura 6 – O momento da avaliação.....	51
Figura 7 - Análise de dados.	53
Figura 8 - Grade curricular da 2a série da Escola Alvorada.....	92
Figura 9 – Grafite juventude.....	106
Figura 10 - Estudantes em protesto na rua	109
Figura 11 – Jovens em conversa.....	124
Figura 12 – Relação etnografia e produção de conhecimento.....	125
Figura 13 – Livreto da pesquisa	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise de dados de campo	40
Quadro 2 - Categorias e temáticas	43
Quadro 3 - exemplos de vozes da pesquisa	43
Quadro 4 - Análise de dados por tematização	54
Quadro 5 - Lei de gibbes	76
Quadro 6 - Sistema Educacional no Brasil	91
Quadro 7 - Vozes sobre o futuro	117

LISTA DE SIGLAS

ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEF -	Departamento de Ensino Fundamental
MEC -	Ministério da Educação
NetEDU -	Núcleo de Etnografia em Educação
PUC/SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDUC/ RJ -	Secretaria Estadual de Educação
Undime -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O ESTUDO	14
1	REIMAGINANDO O CAMPO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1	Antropologia e Educação: a etnografia como um saber de fronteira	25
1.2	O trabalho de campo etnográfico: ser afetado	33
1.3	O exótico e o familiar: dilemas do etnógrafo na escola	45
1.4	Ver, rever, olhar, enfim, observar e escutar participando	49
1.5	Analisando os dados: o software e as categorias temáticas	52
1.6	Ética na pesquisa etnográfica: para quem e por que pesquisamos?	55
2	O CONHECIMENTO COMO REIMAGINAÇÃO DA CULTURA: A ESCOLA SOB RASURA	59
2.1	O conhecimento escolar: entre o crítico e o pós-crítico	62
2.2	A escola moderna sob rasura: em xeque o conhecimento escolar	69
2.3	Os jovens e sua relação com o conhecimento escolar	73
2.4	Jovens estudantes, a BNCC e suas relações com o conhecimento no Ensino Médio	82
3	JUVENTUDES EM TRÂNSITO: RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO ESCOLAR	89
3.1	Os processos educacionais e a escola	90
3.2	Os jovens frente aos processos educacionais e a escola	99
3.3	A juventude como quimera escolar: polifonias possíveis	107
4	O FUTURO DA ESCOLA: (RE)IMAGINAÇÕES POSSÍVEIS?	114
4.1	O futuro como categoria etnográfica: o conhecimento reimaginado	115
4.2	Vozes etnográficas: que escola e que conhecimento não de existir?	124
	À GUIA DE CONCLUSÃO	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A - Post-scriptum	145
	APÊNDICE B - Termo de compromisso	148
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	149
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	151

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O ESTUDO

Nunca se saberá como isto deve ser contado, se na primeira ou na segunda pessoa, usando a terceira do plural ou inventando constantemente formas que não servirão para nada. Se fosse possível dizer: eu viram subir a lua, ou: em mim nos dói o fundo dos olhos, e principalmente assim: tu mulher louca eram as nuvens que continuam correndo diante de meus, teus seus nossos vossos seus rostos.

Julio Cortázar em As Barbas do Diabo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2009, p. 60).

A escrita da presente tese é fruto desse “nunca se saberá” proposto por Cortázar (2009). Entre tantas possibilidades, e foram muitas, um caminho foi trilhado e orientado para que se chegasse ao relato final aqui escrito e defendido. A relação dos sujeitos da escola, jovens estudantes do Ensino Médio, com o conhecimento escolar, constitui-se objeto de estudo desta pesquisa, por se entender sua relevância social e acadêmica para aqueles que se dedicam ao campo de investigação da Educação, Ciências Humanas e Sociais, em seus múltiplos desdobramentos.

Na contemporaneidade, o debate acerca da escola ganha uma multiplicidade de perspectivas aliadas às problematizações políticas, econômicas, sociais e culturais. A produção de sentidos e significados sobre as práticas escolares e sobre a própria escola, dentro deste contexto, passa a ser tema de investigação de diversos trabalhos no mundo acadêmico e social (CANDAUI, 2008; 2005; MATTOS, 2009). A escola moderna, na condição de instituição e de diferentes objetos de estudo, está imersa em disputas de poder que se relacionam com as mudanças e consequências da própria modernidade (GIDDENS, 1991).

Emergem importantes desafios, ligados às temáticas da realidade social, como as relações entre pluralismo e relativismo; universal e particular; público e privado; profano e sagrado; sucesso e fracasso escolar; igualdade e desigualdade; mesmice e diferença; local e global, enfim, um interstício entre Cultura e Educação (CANDAUI, 2008; 2005).

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, do que comumente se chama revisão de literatura, foram pesquisados textos relacionados ao tema conhecimento escolar, que também

esteve vinculado aos subtemas da interculturalidade, etnografia e cultura escolar, pois tais temáticas estão correlacionadas ao estudo da tese em questão. Buscaram-se artigos e relatórios de pesquisas nos bancos de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), nos Grupos de Trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Google Acadêmico, tendo como recorte de período os últimos dez anos. O período escolhido justifica-se por uma análise temporal próxima, representando o fim da primeira década do século XXI e começo da segunda década do mesmo século, pensando-se as transformações, sobretudo, nas políticas de educação do país.

No recorte escolhido, *corpus* do estudo, foram encontradas três possibilidades para se pensar o objeto de estudo em pauta: i) a produção epistêmica sobre conhecimento escolar nas reuniões da ANPEd está situada no debate do campo curricular. Entre a dispersão de perspectivas teóricas, ou mesmo, difusão de ideias e teorias sobre o que seria conhecimento, sendo este mais proposto em um debate pós-estruturalista e discursivo; ii) nas teses e dissertações da CAPES, o conhecimento escolar aparece ligado à cultura da escola. Por isso mesmo, a um debate proposto pelo teórico francês Jean-Claude Forquin (1993, p.167), que pensa a cultura da escola como “um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. E também à cultura escolar, ou seja, a “um conjunto de conteúdos cognitivos e símbolos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167); iii) no Google acadêmico temos a ideia de conhecimento ligado à disciplina escolar, ou seja, aos conteúdos. Conteúdos são entendidos como “unidade diferencial que, quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar, garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32).

Diante do nosso recorte temporal e do *corpus* analisado, os autores mais referenciais dos artigos examinados foram Ernesto Laclau, Michel Apple, Michel Young, Ivor Goodson, Paulo Freire, Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flavio Moreira, Jurjo Torres Santomé, Gimeno Sacritán, Roberto Sidnei Macedo, Boaventura de Souza Santos, Maurice Tardif, entre outros. São diversos os teóricos, bem como suas linhagens de estudos e filiações acadêmicas. A pluralidade coloca relevo

sobre as concepções, no campo político e epistêmico, que vêm disputando lugar e sentido na produção de conhecimento no país.

A revisão de literatura indicou que a relação dos sujeitos da escola com o conhecimento escolar a partir das vozes discentes pouco aparecia nos descritos dos relatos investigados, ou seja, foi possível averiguar um silenciamento na relação, sujeito-conhecimento-pesquisa, posto em xeque na medida em que “o desafio consiste na construção de um instrumental analítico que permita contemplar tanto a dimensão epistemológica quando a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que integram o contexto escolar” (GABRIEL, 2013, p. 234). Dessa forma, a presente tese pretende contribuir em um processo de emergir as vozes presentes no dia a dia do chão da escola teorizando a partir desses extratos de compreensão do que seria a própria dinâmica da cultura escolar e colocando em destaque o conhecimento produzido na/para a escola.

Como *a escola lida com o contexto cultural de seus alunos*? É uma instigante pergunta proposta por Walcéa Alves (2007) para problematizar o papel dos processos educacionais formais e informais por meio da cultura, ou seja, dos modos de subjetivação e criação simbólica dos indivíduos no contexto escolar através da relação dos estudantes com a própria escola. A pesquisa em tela tentou apreender, a partir da perspectiva dos discentes, como os alunos e as alunas se relacionam com o conhecimento escolar socializado pela escola. Assim sendo, a abordagem etnográfica pareceu ser a escolha mais assertiva ao aliar pressupostos teórico-metodológicos e gerando, sobremaneira, teorizações que contribuíssem em um processo de construção de conhecimento pautado na emergência de sentidos plurais e diversos.

Dubet (1997, p. 228) nos afirma que “a escola é uma construção histórica longa e fortemente associada à cultura de uma sociedade, não é uma tecnologia que se pode importar”. É diante da centralidade da cultura (HALL, 1997) que se pretende situar esta tese, entendendo a escola, também, como uma instituição cultural, em muito relacionada ao seu papel de convergência de discursos da vida social. Hall (1997), em uma perspectiva pós-colonial, nos fala de dimensões culturais interligadas: a globalização, as transformações da vida local e cotidiana, a relação entre identidades e subjetividades que pautam os sentidos do conhecimento produzido na escola.

No campo da Educação, se faz mister pensar em práticas escolares pautadas na modernidade, que situadas em modelos contingentes e/ou autodeterminantes, integrados e/ou desordenados, culturais e sociais que desafiam a ordem moderna, constituindo um espectro escolar com alunos reais (FAGUNDES, 2011) diante de uma escola em “crise” (CHARLOT,

2007), ou da sua própria reinvenção escolar (CANDAUI, 2008). Talvez seja preciso pensar que a escola está sob rasura, expressão de Hall (1997), para se avançar em novas perspectivas de trabalhos desenvolvidos no campo educacional.

Na dissertação de mestrado, do pesquisador em questão, a circularidade de saberes entre a escola e a universidade era o objeto de estudo analisado a partir da ótica das professoras. Interessava saber como ocorria a relação de saberes entre a escola e a universidade, através dos processos formativos dessas docentes. Foi escolhido questionar como problemática central qual seria o papel do Curso de Pedagogia na formação de professoras com experiência no magistério (BORGES, 2011). A pesquisa de mestrado levou a caminhos diversos, mas que possibilitaram uma leitura a contrapelo sobre o lugar da escola e da ideia de conhecimento escolar presente nela. Sobretudo, aliada às pesquisas sobre por que os alunos não aprendem. Ou, por que os alunos e alunas, especificamente das classes populares, fracassam na escola? Não estaria a escola errando em seu papel de “transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade”?

Tais questões sinalizavam para o entendimento mais abrangente de escola e de conhecimento. Assim, após o mestrado, buscou-se aprofundar algumas questões relativas à função social da escola e do conhecimento escolar, diante de uma centralidade da cultura, pensada não de forma simplificada, mas por meio de uma totalidade alargada e complexa, tal qual a gama de sujeitos presentes no espaço-tempo da escola. Tendo a compreensão de que tal instituição passa a ser um lugar cujas exigências ganham volume, desencadeando uma reelaboração própria de suas normas e valores.

A escola é situada diante de um contexto histórico e cultural que, marcadamente, é revelador dos processos institucionais que perpassam o campo educativo. De acordo com Durkheim (1969), a escola nasce na idade Média, a partir da cristandade e dos ideais de universalização, unificação e socialização da moral cristã. Na esteira do pensamento do autor, Gauthier (1998) nos fala que a Educação é levada à escola caracterizando este espaço com ideias da organização, concentração e projeto moral. Pautada nas concepções durkheimianas “a escola é doravante mais do que um lugar onde se transmitem conhecimentos; é primeiro e principalmente um meio de educação, de formação” (GAUTHIER, 1998, p. 74). As análises sociológicas dos autores contribuem para afirmação de que a escola é, por excelência, um meio moral e organizado.

O que se esperava da escola na Idade Média, e ainda na atualidade, em diversos discursos que pautam políticas e práticas, é que ela eduque; modele seus alunos; inculque valores; seja um meio moral de organização em toda sua institucionalização e transmita

valores do grupo social em voga (GAUTHIER, 1998). Parte-se, então, à pergunta de Michel Young (2007), *Para que servem as escolas?*, reverberando as tensões e conflitos presentes nas sociedades ocidentais contemporâneas, numa perspectiva crítica.

A circularidade entre as culturas e saberes permite o confronto de posições, sentidos e poderes no campo pedagógico. A escola é chamada a se situar em um tempo de mudanças e transformações sociais em que visões de mundo estão em conflito e transição como consequências da modernidade (GIDDENS, 1991). Dessa forma, [...] “As mudanças nas funções sociais da escola sinalizam, então, para o fato de que ela constitui atualmente local privilegiado de encontro e articulação entre modelos culturais contraditórios” (TURA, 2010, p. 168). Reafirma-se a ideia de que se pode debruçar sobre a percepção dos sujeitos escolares, sobretudo de alunos e alunas, sobre a escola e, especificamente, sobre o conhecimento escolar como forma de compreender instâncias e construir análises possíveis.

O conhecimento escolar é entendido como “instância própria de conhecimento que se define em relação aos demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 46). Contudo, há uma proposição de que conhecimento é o mais válido? Que saberes contam ou são hegemonzados? Mais uma vez as reflexões de Young (2007) auxiliam essa empreitada indicando uma compreensão de que os conhecimentos existentes intra e extramuros das escolas constituem um instigante campo analítico porque coloca em centralidade currículos, didáticas, concepções de mundo relacionadas à sociedade e ao produto dela. Assume-se como questão central nesta tese investigar como os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionam com o conhecimento escolar socializado pela escola.

O conhecimento escolar e sua relação com a cultura se tornam processos analíticos importantes desta pesquisa, pois são objetos de investigação que auxiliam nos processos educacionais sob rasura presentes na sociedade hoje. Já a instituição escola é o local profícuo de troca de saberes, de circularidade de culturas, dos encontros e legitimações das práticas sociais, de interação entre diferentes gerações e articulação entre diversos padrões culturais e educativos, enfim, espaço de produção tecnológica. A escola é uma tecnologia para incluir a produção de formas materiais, sociais e espirituais, enfim, culturais, presentes na vida cotidiana.

Pensando a circularidade de saberes e culturas, entende-se que “[...] há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola” (YOUNG, 2007, p. 151). As vozes discentes angariadas sob o auspício das entrevistas etnográficas e produções textuais, além de

observações e notas de campo, contribuem para olhar sobre o quê e como os jovens estudantes aprendem, dentro e fora da escola. A circularidade é colocada, dessa forma, em destaque, no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que ocorrem através de diálogos, como, por exemplo, entre os saberes do senso comum e os saberes científicos, o que se pensa e deseja, enfim, sobre diferentes enfoques acerca das compreensões de mundo presentes a partir do olhar e das vozes dos seus sujeitos (BORGES, 2011).

Este estudo é composto de uma introdução, que apresenta e justifica a pesquisa; quatro capítulos que descrevem os caminhos metodológicos e teóricos, que delineiam e analisam dados e teorizam sobre os achados da pesquisa; as considerações finais que, embora sejam finais, aqui são requeridas de forma contingencial, ou seja, como um recorte necessário ao texto acadêmico; e, por fim, um pós-escrito que evidencia uma reflexividade da ideia de devolutiva presente nas pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU).

O primeiro capítulo da tese, *Reimaginando o campo: aspectos metodológicos*, aborda a trajetória teórico-metodológica da pesquisa a partir do saber do campo etnográfico. O texto aborda as tensões existentes entre etnografia e educação, pensando a antropologia como campo afim dos dois “mundos”. Depois evidencia o trabalho de campo etnográfico, com descrições e formas de análises sobre os processos de construção dos dados. Dessa forma, compreende a relação entre exótico e familiar como um dilema do etnógrafo, sobretudo, por pensar a escola como algo familiar que precisa tornar-se exótico. As ações de ver, olhar, rever, enfim, observar e escutar participando ganham destaque por trazerem à tona aspectos da construção do trabalho que será teorizado, relatado e apresentado aos leitores. Pensando a possibilidade e emergência de descrição e relato do trabalho de campo, os dilemas enfrentados pelo pesquisador, entre outras dimensões, o trabalho etnográfico ou de abordagem etnográfica traz peculiaridades na tentativa de compreender o Outro (ROSISTOLATO, 2007). Dessa maneira, ainda na esteira do pensamento do autor, compreender o Outro é compreender a si mesmo rompendo fronteiras, por vezes tão fixas e sem sentido. A presente tese, então, é a narrativa de uma experiência humana que, concomitantemente, é permeada por uma miríade de olhares, vozes e sentidos de Outros.

O segundo capítulo, *O conhecimento como imaginação da cultura: a escola sob rasura*, parte de teorizações do campo educacional, sobretudo do currículo, para tensionar a relação entre as teorias críticas e pós-críticas repensando o lugar da escola na atualidade. As argumentações caminham numa perspectiva de compreender a concepção de escola cunhada pela modernidade e suas contradições, mas colocando em xeque o conhecimento. Destaca-se,

então, a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio com o conhecimento escolar, partindo de suas vozes na emergência que se compreende a produção de conhecimento a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa. Recorre-se, nesta seção, ao conceito defendido por Mattos (1992), *bottom-up*, que envolve uma concepção de fazer pesquisa com e a partir das vozes do Outro. Por fim, desenvolve-se uma reflexão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pensando-se as contradições do texto político com e contra as vozes discentes. Recorre-se a uma ideia de Appadurai (2009) que evidencia o silenciamento dos pequenos números presentes nas dimensões postas à globalização. Defende-se que o conhecimento escolar como produção de significados opera na emergência de uma de muitas transitividades: conhecimento como cultura, conteúdo, sentidos e significados.

O terceiro capítulo, *Juventudes em trânsito: relações com o conhecimento escolar*, é um texto que coloca relevo sobre os sujeitos da pesquisa: jovens estudantes do Ensino Médio da escola pública pesquisada. Abordam-se aqui os processos educacionais, assumindo-se o entendimento de que tais processos estão relacionados com currículos, didáticas, avaliações, conhecimentos e subjetividades. Argumenta-se que tais demandas, presentes na escola, proliferam uma gama de sentidos para o que seria a função social da própria escola, retomando uma questão de fundo sociológico. Embora não se deseje operar com consensos, neste capítulo abordam-se dimensões que auxiliam em uma maior razão sobre que dimensões constituem os modelos de educação presentes na escola de hoje. Dito de outro modo, defende-se a ideia de que não há a escola única, mas processos que permeiam a instituição escolar e que vão constituindo o que seria educar em tempos como os de hoje. A partir da empiria, surgiu a temática da juventude, ou mesmo, do jovem estudante. Assim, os usos do conceito de juventude são encarados a partir de uma construção e problematização histórico-social e defende-se que há um trânsito presente, tanto nas teorizações sobre o que seria ser jovem, quanto no seu aspecto de concretude da vida social que acontece em um contexto específico; neste caso, na Escola Alvorada. Evidencia-se que a juventude tem sido encarada muito mais como quimera, ser mitológico de combinação heterogênea, do que escutada em sua polifonia.

O quarto e último capítulo da tese, *O futuro da escola: (re)imaginações possíveis*, enfatiza o futuro como categoria de estudo e tenta produzir reflexões para a emergência de novos desafios e maneiras de pensar, a serem escritas e inscritas no processo da pesquisa, sobretudo, da pesquisa etnográfica em educação. Concomitantemente, a ideia de futuro é requerida em uma dupla transitividade: o futuro como temporalidade presente na modernidade e o futuro como emergência e imaginação das relações sociais dos jovens estudantes com o conhecimento, a escola e suas próprias subjetividades. Dessa forma,

argumenta-se, a partir de autores pós-coloniais, que as vozes dissonantes devem e podem compor as relações sociais presentes entre sujeitos e conhecimento no âmbito escolar. Os desejos e sonhos dos jovens estudantes ajudam no entendimento de que o conhecimento, se não problematiza, deve ou pode permear a escola. Ao refletir sobre o futuro dos jovens estudantes como categoria de estudo, a presente pesquisa possibilitou (re)pensar o futuro da própria escola em seu sentido de existência, posto à prova na contemporaneidade...

Ao fim e ao cabo, os processos de escrita que aqui emergiram surgem do campo, na presença e convivência com diversos sujeitos, que possibilitaram a angariação dos dados, analisados e descritos como uma das formas de produção de conhecimento pautadas no cânone acadêmico. A escrita etnográfica torna-se um desafio por ser algo em constante construção, ainda pensando com Cortázar (2009), “nunca se saberá como isto deve ser contado...”, também nunca se saberá como tais escritos serão lidos e interpretados.

1 REIMAGINANDO O CAMPO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Existe um enigma básico em torno da raiva em relação às minorias num mundo globalizado. O enigma é sobre por que os números relativamente pequenos, que dão à minoria do mundo seu significado mais simples e, em geral, implicam fraqueza política e militar, não impedem que as minorias sejam objetos de medo e raiva

Appadurai, 2009, p. 45

Na atualidade, vive-se um enigma em torno do tempo e das mudanças, possíveis e radicais, nas estruturas social, cultural, econômica e política. Há emergência de novos paradigmas nas formas de pensar e produzir conhecimento. Seria a etnografia uma emergência? Também há o fim de algumas fronteiras – geopolíticas, culturais, econômicas, comunicacionais e artísticas - existentes no mundo atual. Entende-se, neste cenário, que sujeitos em sociedade vivem em tempos de pós (GABRIEL, 2013).

Utiliza-se aqui a expressão “em tempos de pós” (GABRIEL, 2013) como forma de pensar deslocamentos possíveis entre as teorias pós-críticas, a saber, pós-coloniais e decoloniais¹ e, assim, por delinear os usos dessas abordagens, e seus matizes, na relação existente entre etnografia e educação. Aqui se utiliza o deslocamento do pós-colonial por entender que o *etno + grafia* é a escrita de um mundo europeu, civilizado e moderno sobre o Outro, não-europeu, não-civilizado e não-moderno. Dessa forma, problematiza-se para ressignificar.

O prefixo pós pode ser entendido como “espaços reflexivos que têm em comum uma tentativa por desconstruir, deslocar e transgredir as presumivelmente sólidas categorizações” (GAEDA, 2013, p.13). O autor ainda indica que há um giro em torno do caráter das transformações socioculturais nos últimos tempos e que as mudanças na maneira de abordar e

¹ Entende-se aqui que tais expressões não são sinônimos. Se por um lado a desconstrução de polaridades postas ao pós-colonialismo implica na análise das trocas culturais depois de findo o colonialismo político. “Trata-se de uma forma de diferenciar a perspectiva híbrida com que entendem o colonialismo dos modelos mais unilaterais de transferência, ou mesmo das leituras culturalistas que enfatizavam as resistências das culturas colonizadas” (MACEDO, 2004, p.288). Já o termo decolonial emerge na América Latina para problematizar a relação modernidade/colonialidade que parte de um giro epistemológico de renovação crítica dos estudos e da produção de conhecimento no cone sul global. Pautando-se em Quijano (2005) compreende-se o conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser como formas de subalternização e dominação dos continentes africano, sul-americano e asiático ao continente europeu.

relatar a análise social também vêm mudando. Quais seriam tais mudanças? Seriam as novas formas de análise num mundo sem fixações, sem raízes, ou mesmo, sem bases. As mudanças estão relacionadas à liquidez, porosidade e fluidez da modernidade (GAEDA, 2013; APPADURAI, 2009).

É no bojo de tais considerações e partindo da ideia de um “pequeno número”, utilizando a expressão de Appadurai (2009), que este capítulo objetiva problematizar e narrar os usos e conceitos da etnografia a partir da ideia de reimaginação do próprio campo etnográfico em educação. O “pequeno número”, aqui, é entendido como o microsocial que dialoga, intimamente, com a ideia do fazer etnográfico. O recorte é que os números, relativamente pequenos, dão sentido e, por vezes, tornam-se significantes do mundo contemporâneo. Já a ideia de reimaginar está ligada à prática de significação posta no plano das relações culturais. Há que se pensar em um imbricamento teórico e metodológico no processo de se fazer pesquisa, ou mesmo, em enigmas postos num mundo conectado, diante da produção de conhecimento. Assim sendo, teoria e metodologia são amálgamas das formas de pensar aqui apresentadas.

O presente capítulo contém as seguintes seções: i) relação entre antropologia e educação: a etnografia como saber de fronteira; ii) o trabalho de campo etnográfico; iii) o exótico e o familiar: dilemas do etnógrafo na escola; iv) ver, rever, olhar, observar e escutar participando; v) analisando dados: o software, as categorias temáticas e os conteúdos; vi) ética na pesquisa etnográfica: para quem e por que pesquisamos?

Em termos históricos, a imaginação antropológica, proposta por Malinowski (1976), e a imaginação sociológica, proposta por Mills (1969), são indícios de formas de pensamento para indicarmos aspectos teórico-metodológicos de um trabalho empírico. Imaginar antropológicamente é a possibilidade de descrição do processo de pesquisa com vistas a uma representação da realidade social por quem não viveu o campo, ou dada cultura. Já sociologicamente, a imaginação pode ser compreendida como formada por aspectos analíticos dos processos investigativos, ou seja, o olhar teórico que se dá às análises de dados *para e na* construção da interpretação proposta por um recorte social.

Opera-se aqui com a ideia de reimaginação e imaginação como dimensões não equivalentes, mas na justaposição do plano cultural. Por isso mesmo, os usos de imaginar e reimaginar são postos sob tensão e não sob fixidez. Ora se imagina, ora se reimagina, como dinâmica posta à vida cultural.

No bojo da imaginação, é preciso pensar que as teorias pós-críticas² debatem e problematizam questões de identidade, alteridade e diferença; subjetividade e individualidade; a relação entre significação e discurso, também, saber e poder; a centralidade da representação e da cultura para os sujeitos investigados, bem como, questões de gênero, raça, etnia e multiculturalismo (LOPES; MACEDO, 2010). Tais problematizações também emergem nos estudos de abordagem etnográfica que privilegiam investigações no âmbito escolar pensando os processos de tornar-se aluno, a partir de suas percepções, e o pertencimento do alunado à escola, bem como as imagens da exclusão escolar (CASTRO, 2011; MATTOS, 2002).

No campo das teorias pós-coloniais, tomada como pressuposto para este trabalho, há uma busca pela compreensão das formas ideológicas de dominação; relações modernas de poder; a emergência do Estado moderno como função interior de poder; a valorização das experiências de grupos, as micronarrativas como possibilidade cognoscível; a colonização epistemológica e, por fim, as tensões entre colonizado e colonizador que ocorrem por hibridismos e fronteiras (CARVALHO, 2001). Tais questões, de igual forma, são evidenciadas no chão da escola, em pesquisas etnográficas, ao pensarmos as representações dos alunos sobre a instituição escolar (ALVES, 2012).

Tais considerações indicam que a pesquisa em tela, como *objetivo geral*, estudou e investigou, através da ótica dos próprios participantes da pesquisa, qual foi o papel da escola diante do conhecimento escolar. Como objetivos específicos:

- I. Investigou a relação de saberes estabelecida entre a escola e a vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa na percepção dos próprios sujeitos da investigação.
- II. Buscou e descreveu quais são as dificuldades encontradas pelos alunos da escola sobre o entendimento do conhecimento escolar a partir do seu próprio contexto cultural.
- III. Averiguou e descreveu quais interações prevalecem no cotidiano da escola, mapeando as experiências de discentes e docentes sobre o conhecimento escolar.

A ideia de questionar perpassa pelo direcionamento que objetivamos ao longo dos processos da investigação. Assim, esta pesquisa pretendeu responder, primordialmente, à

² De acordo com Lopes (2013, p.09) “No campo do currículo, a expressão *teorias pós-críticas* é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas”.

questão: *Como os alunos e as alunas do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionam com o conhecimento escolar socializado pela escola?* Apresentaram-se também as seguintes questões secundárias:

- I. Como os alunos percebem práticas culturais cotidianas como contributivas, ou não, para a produção do conhecimento escolar na contemporaneidade?
- II. Como a etnografia contribui no escopo das pesquisas qualitativas para a problematização dos saberes, novos/antigos, no campo educacional?
- III. Como os estudos sobre conhecimento escolar e cultura podem contribuir para o avanço dos processos educacionais no âmbito das transformações presentes na sociedade de hoje?

Com o uso da etnografia pretendem-se responder tais questões a partir do plano cultural por sua forma de investigação: observação, descrição densa, entrevistas, notas etnográficas, colaboração, dentre outros. A empiria, a análise indutiva de conteúdo das vozes dos sujeitos na pesquisa e a dimensão imaginativa, já definida como a disputa de sentidos no âmbito da cultura, foram componentes do processo de análise dos dados da investigação.

A seguir será apresentada a relação entre educação e antropologia, suas tensões, limites e possibilidades, assumindo a etnografia como um saber de fronteira posto entre tais campos. Também serão articuladas investigações, de abordagem etnográfica, advindas e imersas *no e a partir* do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) como forma analítica de compreensão e de reflexão sobre dados etnográficos no campo educativo.

1.1 Antropologia e Educação: a etnografia como um saber de fronteira

Após o trem é preciso pegar um ônibus para chegar à escola. Encontramos, no ônibus, o professor Rodrigo, de Química e Biologia, ele sempre pareceu bem receptivo quanto à pesquisa e a presença de pesquisadores da Uerj na escola. Incentiva a participação dos alunos em projetos e em parcerias (com as universidades UFRRJ e Estácio).

Ainda no ônibus, Reinaldo diz que “a juventude está imediatista, acelerada e ansiosa”. Sinaliza que há 18 turmas na escola nos turnos da manhã, tarde e noite. Que Dona Maira Joaquina é a diretora da escola e que possui uma diretora adjunta. Na fala do professor ele comenta sobre o futuro dos alunos da escola e fala de três possibilidades: a carreira militar, a saúde como técnicos em enfermagem e música por causa da grande quantidade de igrejas evangélicas no bairro. Que, também, há na escola uma grande relação parental dos alunos: primos, irmãos, sobrinhos, tios etc. Os sobrenomes são comuns, se repetem. Lembro dos estudos antropológicos sobre parentesco. Seria esse um instigante objeto de estudo? Falo mais sobre a pesquisa e sobre a relação conhecimento e cultura como algo que quero trabalhar. Conversamos bastante, uma conversa inesperada. Uma narrativa etnográfica que cruza a fronteira dentro e fora da escola. O diálogo no ônibus gera empatia, gera possibilidade de novos diálogos. A pesquisa, suas nuances e descontroles emergem no próprio cotidiano da pesquisa

Relatório de campo, 23 de junho de 2015

Pensar a etnografia em sua relação com a educação também é ajuizar sobre as percepções dos atores escolares, participantes do contexto pesquisado que ocorre em um âmbito social e cultural. Vive-se também um enigma metodológico, ou seja, formas de produção de conhecimento cunhadas na descrição densa do universo microsocial. “A tarefa parece simples, e passa, em grande medida, pelo trabalho descritivo. O dado etnográfico, assim, é fonte aonde vão se refrescar todos aqueles interessados em ultrapassar os limites asfixiantes do etnocentrismo” (SIMÕES, 2010, p.167).

Os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Etnografia em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NetEDU/UERJ) vem, ao longo dos últimos anos, produzindo fontes de refrescamento etnográfico que auxiliam ultrapassar os limites asfixiantes do etnocentrismo, pelo menos no campo educativo. A concepção do *bottom-up* criada por Mattos (1992) inaugura uma perspectiva de compreensão que ocorre pelo olhar dos sujeitos da pesquisa. Uma perspectiva de olhar “desde baixo” que vêm contribuindo, sobremaneira, para pensarmos uma apreensão possível da escola pública brasileira.

Dessa forma, as dissertações de mestrado de Mourão (2006), Castro (2006), Soeterik

(2007), Raposo (2008) e Vasconcellos (2010) auxiliam no desenvolvimento de um olhar etnográfico que seja possível ao papel de desinvisibilizar e fazer emergir a voz do aluno em processos de vulnerabilidade. Tais trabalhos foram escolhidos, justamente, porque se utilizaram da etnografia como meio e fim de pesquisa, ou seja, como aporte metodológico e teórico.

As pesquisas de Mourão (2006), *A reflexividade dos jovens do Ensino Médio sobre o contraste tecnológico entre a escola pública e a sociedade*, e Soeterik (2007), *Entre Democracia e Excelência: uma pesquisa sobre dinâmicas de inclusão em um Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro*, contribuem para os estudos sobre a reflexividade na pesquisa etnográfica, sobretudo, ao indicar processos de desinvisibilizar sujeitos como importante contribuição etnográfica. Já os estudos de Castro (2006), *Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula*, e Vasconcellos (2010), *A Classe de Repetentes: um estudo etnográfico*, usam recursos da microetnografia, ou seja, de um olhar *sobre e a partir* da sala de aula como formas de compreensão da realidade social posta aos alunos e alunas do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, trazendo à tona formas de exclusão que ocorrem no interior da escola. A investigação de Raposo (2008), *Fracasso Escolar: a voz de quem sofre as suas consequências*, evidenciou que a voz dos sujeitos é um importante instrumento etnográfico por pressupor, não a ideia de dar voz, antes de tudo, que a voz dos sujeitos na pesquisa é fonte de emergência de dados e também um pressuposto teórico necessário na produção do conhecimento etnográfico. Assim, as falas não ilustram ou corroboram uma teoria. Antes de tudo, as vozes da pesquisa possibilitam construir uma teoria.

As dissertações, acima descritas e produzidas no âmbito do NetEDU, auxiliam na percepção de processos etnográficos que levem em conta as vozes dos sujeitos investigados e estudos que promovam a emergência de grupos invisibilizados. Tais dissertações contribuíram para pensar que há tensões (autorização, entrada no campo, tempo da pesquisa, condições materiais, humanas e éticas), sobretudo metodológicas, nos usos da etnografia em educação, especialmente na escola. Contudo, reafirmam a potência crítica e o rigor metodológico em pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, pontualmente na área de Educação.

No que tange às teses de doutorado produzidas no núcleo, destacamos os trabalhos de Mourão (2011), Castro (2011), Almeida (2013) e Vasconcellos (2016). A pesquisa de Mourão (2011), *Estudo etnográfico das percepções dos alunos da educação básica sobre a TV*. Parte, mais uma vez, da perspectiva dos alunos e das alunas de uma escola pública para

compreender o papel da TV em suas formações. Aqui, mais uma vez, destaca-se a percepção dos sujeitos da pesquisa como um pressuposto etnográfico produzido pelo NetEDU, ou seja, a produção de conhecimento se dá a partir da voz do Outro. A autora avança no escopo de outros estudos do núcleo, porque se lança no interior das casas dos jovens estudantes para a escuta detalhada sobre como assistiam TV e se projetavam como sujeitos do conhecimento televisivo.

O trabalho de Castro (2011), *Tornar-se aluno: Identidade e Pertencimento - um estudo etnográfico*, apoia-se num processo sociológico de transição, *tornar-se*, operando com conceitos de resiliência e pertencimento e contribuindo, sobremaneira, com um maior recrudescimento teórico à abordagem etnográfica em educação. A autora desenvolve uma etnografia na escola a partir da colaboração e das interações cotidianas favorecendo novos entendimentos sobre modos e vivências dos sujeitos da investigação. Sua pesquisa avança no que tange aos usos da fotografia, montadas em painéis para discussão, ampliando o sentido de como os alunos se viam diante da escola e de seus interlocutores possíveis rumo a uma transitividade acadêmica de um nível de pertencimento escolar e cultural a outro.

O estudo de Almeida (2013), *Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica*, evidencia, não só um ineditismo, mas também uma relação entre objeto de estudo e problemática social. Há um amálgama entre um tema sociológico e a questão social proposto pela autora. Sua contribuição versa, dessa maneira, sobre esse amálgama que produz um saber ligado à etnografia, dita clássica da Escola de Chicago, estudando os marginalizados, e o campo educacional.

O trabalho de Vasconcellos (2016), *Multiplicidades da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*, opera a partir de lógicas adversas sobre o que seria avaliação. Parte da repetência e das vozes invisibilizadas numa classe de repetentes, para pensar conceitualmente, ou seja, opera numa lógica *bottom-up* para chegar a um entendimento do que seria avaliação e de como pensá-la numa lógica de inclusão.

Por fim, as teses demonstram um amadurecimento do que venha a ser etnografia, pois alinham pressupostos metodológicos e cunham conceitos e teorias. Todas as teses, apresentadas no NetEDU, carregam no título o termo etnográfico. Também operam de forma mais contundente conceitos e pressupostos, deixando indícios mais precisos aos leitores do que seria uma pesquisa etnográfica em educação, a saber, o tempo no campo, as vozes dos sujeitos, a análise indutiva, a observação participante e a descrição densa.

Talvez todos os trabalhos apresentados acima, incidam sobre a ideia de observar o familiar. Ao contribuírem para o desenvolvimento da relação etnografia e educação de forma

geral e na escola em particular, também evidenciam um ponto nodal: desenvolver uma pesquisa etnográfica em educação é uma ação complexa, pois coloca em xeque muitas concepções pessoais e modos de subjetivação de um espaço já conhecido, a escola (MATTOS, 2004).

Problematizar o papel do pesquisador na própria ação de pesquisar, possivelmente auxilie no processo de deslocamentos conceituais que problematizam categorias socioculturais postas no campo da pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas e, especificamente, no âmbito da educação. Podemos perceber a observação do familiar, ainda, como um nó górdio para aqueles que se aventuram na investigação de cunho antropológico. Já a construção etnográfica perpassa “o efeito das narrativas [e] deve fazer-se sentir, primeiro de tudo, no próprio etnógrafo: ele deve deixar-se impactar por um discurso que se apresenta como estranho, distante, inacabado, inadequado (...)” (CARVALHO, 2001, p. 140).

Carvalho (2001) nos fala da "démarche" etnográfica como prática possível e necessária na América Latina, ou seja, é mister pensar em diferentes maneiras de dar continuidade ao assunto da voz subalterna a partir da perspectiva do próprio subalterno. A subalternidade pode ser lida numa perspectiva pós-colonial daqueles que estão à margem, ou mesmo, são vulnerabilizados. Faz-se necessário mudar o olhar, ou seja, criar uma hermenêutica pluritópica (MIGNOLO, 1995), uma hermenêutica da diferença. A escola se apresenta como nosso lugar de horizonte da diferença. Por isso mesmo, nosso posicionamento de pesquisá-la como campo etnográfico.

É preciso um deslocamento do lugar de enunciação da perspectiva de quem escreve e ‘diz’ em etnografia, para a perspectiva de quem narra e ‘se diz’, deslocar a razão moderna para pensarmos etnografias em “tempos de pós”, ou seja, discutir a capacidade do outro se representar. Em nosso caso, alunos e alunas; pensar e propor uma teoria não mais centrada na modernidade europeia, mas na insurgência de tantos outros povos e contextos; e, por fim, pensar os hibridismos no campo da linguagem em que o subalterno cria condições de enunciação, por assim dizer, contra-discursos. É necessário problematizar, a partir da etnografia, novas formas de conhecimentos, e que estas sejam críticas, ante o mundo contemporâneo pensando novas alternativas que não são vislumbradas pelo projeto pós-moderno e que o pós-colonialismo o faz parcialmente (SANTOS, 2004). As teorias pós-críticas seriam uma terceira via?

Segundo Castro (2011), a etnografia na educação tem potencial sociointerativo para analisarmos as diferentes perspectivas que envolvem os sujeitos escolares em seus processos de formação com os cotidianos investigados. Tal potencial pode ser interpretado como um

conhecimento emergente: “Todo o conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história que nada tem a ver com o determinismo arbitrário da origem” (SANTOS, 2004, p. 40).

É preciso entrecruzar saberes existentes e criar possibilidades para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos, construindo novas inquietações científicas, por assim dizer, novas pesquisas em educação, especificamente no âmbito do diálogo com as pesquisas antropológicas compreendendo, assim, os fluxos culturais (APPADURAI, 2003) presentes no mundo hoje.

Articulando dimensões educativas e antropológicas, podemos pensar que a etnografia emerge na antropologia e tem seu marco no final do século XIX e início do século XX. Aqui podemos pensar o saber etnográfico como um saber moderno ou mesmo colonial, sendo uma forma de descrição das várias dimensões do modo de vida de homens e mulheres dentro das sociedades (MATTOS, 2001). Partindo dessa ideia, percebemos, através das palavras de Erickson (1988, p. 1.083), que a “etnografia é uma abordagem naturalística para os procedimentos de pesquisa social, através da observação direta de situações concretas”. Ou seja, a pesquisa etnográfica é situada em um contexto social e cultural específico, em que a obtenção dos dados é adquirida de forma descritiva através do contato do pesquisador com os sujeitos e as situações investigadas.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explicita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador (MATTOS, 2001, p.01).

Muito mais do que um conjunto de técnicas para coletar dados, a abordagem etnográfica é um pressuposto teórico-metodológico no âmbito das pesquisas das ciências sociais e humanas, que se preocupa mais com o processo do que com o produto e está imersa nas questões culturais (DAUSTER, 2007). As pesquisas de tipo etnográfico, então, “permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem de explicações que os sujeitos constroem sobre si e que delineiam os processos vividos por eles” (CASTRO, 2015, p. 73).

Corroborando esta concepção de descrição de culturas, Mattos (2006, p. 44) nos indica que, na etnografia, “trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições,

tirando estas da opacidade que a cultura as coloca”. Dentro desse contexto, Dauster (2007), evidencia a etnografia como um saber que se situa nas fronteiras entre a antropologia e a educação, e que o papel do antropólogo, ou mesmo do pesquisador, seria de interpretar os sentidos partilhados no campo.

São muitas as vozes que compõem o coro acerca da etnografia e que, em sua própria ação de pesquisar, forjam a multidimensionalidade proposta por seus interlocutores. Ou seja, a etnografia, enquanto prática social e de pesquisa, ocorre na interação de seus sujeitos, no cotidiano pesquisado e nas fronteiras dos saberes científicos e do senso comum (CASTRO, 2006; ERICKSON, 1992; DAUSTER, 2007).

Nos estudos etnográficos em educação, de forma geral, pode-se pensar que as vozes dos participantes da pesquisa e suas narrativas são geradoras de saberes que contribuem no processo de agenciamento para uma problematização do papel das instituições sociais na atualidade (ALMEIDA, 2013).

A antropologia, na condição de campo de conhecimento, se debruça sobre “aspectos de uma cultura e de uma sociedade” (VELHO, 1981, p. 124), possibilitando aos leitores uma imersão nos escritos da descrição etnográfica. Para concretizar seu intento é preciso que o pesquisador faça deslocamentos, necessários para realização de comunicação e interação entre os sujeitos da pesquisa. No âmbito de uma etnografia, Castro (2015) evidencia que o pesquisador desenvolve um olhar mais sensível para as questões que constituem o dia a dia da vivência escolar.

Os deslocamentos exercidos no campo colocam em xeque a autoridade da etnografia, pois problematizam o lugar/papel do etnógrafo/antropólogo em sua atividade de investigação. Ao colocar em xeque a autoridade do pesquisador, Clifford (2011) nos faz pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades do campo da antropologia. A partir do texto de Malinowski (1976) e de reflexões postas por uma dimensão da linguagem, o autor introduz questões nodais e representativas sobre a etnografia, a saber: a escrita, o olhar etnocêntrico, o método de síntese, a descrição do campo investigado, a alteridade, a relação exótico e familiar, a concepção de tradução formal e não-formal, a ação e rejeição de ideias e teorias no campo. Assim evidencia-se que:

Um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom senso e intuição (MALINOWSKI, 1976, p. 22).

Embora seja discutível a questão do valor científico irrefutável, Malinowski (1976) se

pautava na imersão total do pesquisador no campo, caracterizando a etnografia clássica nascida na antropologia moderna. Importante destacar que a etnografia produzida no campo educacional ora se afasta da dimensão clássica, ora se aproxima, gerando críticas aos mais ortodoxos e abrindo possibilidades metodológicas aos mais progressistas.

A discussão de uma etnografia profissional vem à tona na medida em que a antropologia requereu uma especificidade de linguagem e ações, nos moldes de outras ciências, além dos canais de comunicação e também dos métodos de julgamento próprios. Dessa forma, também houve a emergência de uma separação da figura do etnógrafo e antropólogo. Aquele, etnógrafo, era um descritor de costumes e tradições de um povo, por meio de traduções. Este, antropólogo, era um construtor de teorias gerais da humanidade (CLIFFORD, 2011).

Clifford (2011) nos faz um resumo indicando seis inovações sobre os aspectos teóricos-metodológicos da antropologia em sua relação com a etnografia: i) a persona do pesquisador de campo – legitimação desse sujeito em âmbito público e profissional; ii) uso da língua nativa no campo, sem uso de tradutores; iii) acentuado poder da observação participante – instrumento que passa a ser normativo nas pesquisas etnográficas; iv) capacidade de abstrações teóricas que possam dar sustentação aos dados de campo; v) cultura no cerne da investigação, por meio de instituições; vi) processo sincrônico nas atividades de pesquisa. Tais dimensões podem ser entendidas para a construção de um trabalho etnográfico em educação a partir de:

i) um extensivo trabalho por um longo período de tempo de campo num determinado local [a escola e a sala de aula]; ii) um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local: notas de campo, registros de arquivos e documentos, gravações de imagens e áudio, memorandos, fichas, cadastros; iii) uma análise indutiva dos dados, iniciando do particular para o geral e voltando ao particular de maneira enriquecida; iv) uma relação dialética entre objetividade e subjetividade; v) uma reflexão analítica desses documentos colhidos no campo e o registro do significado numa densa e detalhada descrição, utilizando vinhetas narrativas, citações de entrevistas, descrições de lugares e situações observadas, descrições gerais em forma de gráficos, tabelas e descrições estatísticas; vi) uma interpretação de dados em múltiplos níveis; uma preocupação com a influência da história na leitura e interpretação dos dados e vii) uma preocupação constante com uma postura ética do pesquisador (MATTOS, 2001, p.13-14).

A interpretação etnográfica não seria uma interlocução, pois ela não depende da presença de quem fala, antes de tudo é um texto com diversas enunciações. Nessa conjectura, Clifford (2011) nos alerta que o discurso se torna texto na escrita etnográfica, e o mesmo é produzido no campo. Contudo, a “real etnografia” é feita em outro lugar, que não o campo.

Ao fim e ao cabo, podemos pensar que o etnógrafo “se move num campo de gêneros

disciplinares difusos, ou imprecisos” (CARVALHO, p. 109). A etnografia como abordagem de investigação científica traz contribuições para o campo das pesquisas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais, de acordo com Mattos (2002), por preocupar-se com uma análise holística da cultura, ou seja, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados e significantes mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana. E também por compreender os sujeitos sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das próprias estruturas sociais.

É preciso compreender que o campo educacional tentando assumir “[...] pontos de vista da Antropologia tenta, antes de tudo, delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no sentido da articulação que mantém suas identidades e diferenças” (PEREIRA-TOSTA, 2011, p. 428). Dessa maneira, a escola torna-se lócus profícuo de análise e produção de sentidos sobre os mundos que lá habitam, gerando idiossincrasias necessárias no processo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, caminha-se para a proposição de uma etnografia em *tempos de pós*, na medida em que se assume o papel de crítica, e pós-crítica, ligando-se às vozes dos oprimidos, dos subalternizados, marginalizados e excluídos. Como, então, ser ou não, afetado pelo campo?

1.2 O trabalho de campo etnográfico: ser afetado

Chegamos à escola atrasados, o trem do ramal Central-Japeri atrasou, assim sendo, já não seria mais possível a observação de aula, pois não interromperia a aula do professor e a dinâmica da turma. Dessa forma, fiquei na sala dos professores esperando o professor de Química para irmos à sala do 3º ano nos tempos finais. Na sala dos professores o papo versa sobre a questão da educação atual e o futuro dos jovens. Os professores de Matemática e Geografia conversam. De acordo com o professor de Geografia, os jovens que estão na escola já são privilegiados por isso. Falam que a vida no bairro está relacionada com a “bandidagem”. Falam do uso da maconha pelos jovens, grande número na região, e da gravidez das jovens, também há várias alunas grávidas na escola

Relatório de Campo, 7 de Julho de 2015

Partindo da relação entre Antropologia e Educação: a etnografia como saber de fronteira, destaca-se a percepção que a pesquisa em educação, realizada na escola, pode ser compreendida a partir do cotidiano própria escola. Nas palavras de Geertz (1989, p. 32), “pesquisar nas aldeias e não as aldeias”. Castro (2015, p. 78), então afirma que “pesquisar a escola na escola constitui-se como uma forma de retratar a realidade pesquisada de modo mais fiel possível”. Assim, uma etnografia na escola busca uma descrição densa não só dos espaços, mas das interações simbólicas existentes na instituição, sobretudo, na relação professor-estudantes.

Há temas postos à pesquisa que não foram, anteriormente, pensados, por exemplo, as drogas, a gravidez, o futuro. São temáticas que foram surgindo progressivamente no campo. Tal como evidenciado no relato de campo acima, há algo que, vivenciado no campo, cria impressões, nuances, marcas, enfim, afetos. Favret-Saada (2005) chamou a isso de *ser afetado*, ou seja, o que “mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens sem, contudo, instruir-me sobre aquele dos meus parceiros” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159). Ser afetado torna-se marca do trabalho de campo em etnografia, torna-se eixo analítico ímpar para a criação de percepções sobre o vivido, tanto pelos sujeitos como pelo pesquisador.

No contexto da escola, a abordagem etnográfica no Brasil ganha evidência no fim da década de 1970, com vistas à sala de aula e à avaliação curricular (CASTRO, 2006). Segundo André (2007, p. 37), em estudo sobre a etnografia da prática escolar, “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

A etnografia pressupõe a escrita do *outro*, mas também a entendemos, aqui, como escrita de *si*, percebendo o pesquisador também como sujeito do processo investigativo. Assumimos que não há neutralidade no processo de pesquisar. Há, sobretudo, imbricamentos. Dessa forma, depreendemos que a ação de pesquisar, em especial na escola, permite compreendê-la em uma rede de significados, que se caracteriza pelo inacabamento dos dados, pelas práticas de culturas, pelo ofício do etnógrafo e pela mediação de saberes dos diversos sujeitos pesquisados.

A entrada no campo se deu pela mediação de uma ex-bolsista do NetEDU, que morava, à época da sua graduação, próximo à escola e, assim, conhecia a direção da instituição. Após uma conversa com a diretora, o pesquisador de doutorado e uma pesquisadora de mestrado do mesmo grupo de pesquisa, entregaram todos os documentos solicitados: projeto, carta de apresentação do Programa de Pós-graduação em Educação, carta

da orientadora, declaração de matrícula e modelos de autorizações (cf. Apêndice).

Os documentos foram avaliados pelo professor de Química da escola, que atuava como coordenador pedagógico e que atuaria também como colaborador da pesquisa. Somente dessa forma, com a análise do professor de Química, a direção deu o aval para entrada na escola, disponibilizando um documento assinado e carimbado como autorização do campo (cf. Apêndice). Evidencia-se que os nomes e sujeitos seriam respeitados para as pesquisas de mestrado e doutorado, sendo citados com nomes fictícios.

A região administrativa da escola fica em Vila de Cava, município de Nova Iguaçu, que possui uma área total de 30.8867 quilômetros quadrados e é composta de diversos bairros. A região foi em grande parte a fazenda ítalo-brasileira, de propriedade da família italiana Chamarelli, mais precisamente do casal de imigrantes Francesco Chamarelli e Anna Chamarelli. Possui importantes sítios históricos da região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, como a fazenda São Bernardino e as ruínas da antiga vila e cidade. É um bairro de caráter essencialmente rural que se localiza próximo à Reserva Biológica Federal do Tinguá.

As informações sobre a população desse bairro foram obtidas no Censo 2010. Nele, a população de Vila de Cava é distribuída entre homens e mulheres. A população masculina representa 7.750 habitantes, e a população feminina, 8.277 hab. Em Vila de Cava, Nova Iguaçu, existem mais mulheres do que homens, sendo a população composta de 51.64% de mulheres e 48.36% de homens. A faixa etária, agrupada em grupos de 0 a 4 anos é de 7,5%, 0 a 14 anos com 26.5%, 15 a 64 anos com 67% e 65 anos e + com 6,1%. Assim sendo, observa-se um número de jovens maior que o número de idosos na região.

Figura 1 – O bairro da escola.



Fonte: Google mapas; Borges, 2015. Acervo.

A escola pesquisada possuía 18 turmas atendendo alunos e alunas, do segundo segmento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com um quadro de pessoal composto por um total de 86 professores. Em 2015, atendia a 996 (novecentos e noventa e seis) alunos: 431 (quatrocentos e trinta e um) no ensino médio; 539 (quinhentos e trinta e nove) no ensino fundamental II e 26 (vinte e seis) de autonomia. Foram observadas duas turmas de Ensino Médio, uma de 3º ano e outro de 2º ano, em colaboração, ou seja, o professor de Química autorizou que a pesquisa fosse realizada em suas turmas.

Figura 2 – Escola Alvorada



Fonte: Google, 2015.

Semanalmente, a ida à escola ocorreu durante o período da manhã, entre os meses de junho e dezembro de 2015. Foram 18 encontros no campo de pesquisa, com observação participante, entrevistas etnográficas com alunos, alunas e professores, produção textual, vistas de documentos e conversas com os funcionários. Dessa forma, é preciso reimaginar uma escola pública estadual, situada na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Nesta investigação, a escola será chamada de forma fictícia “Escola Alvorada”. Assim, assumimos a ideia de postura ética em relação aos sujeitos e à instituição pesquisada, preservando o anonimato dos sujeitos e da instituição.

Reimaginar, então, uma escola com rede de água filtrada, energia da rede pública, esgoto, lixo destinado à coleta periódica e acesso à *internet*. Na escola há 13 salas de aulas, além da sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática e sala de secretaria.

Há uma quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, área verde. Como equipamentos há diversos aparelhos de TV, em sala de aula com videocassete ou DVD em uma grade. Há uma antena parabólica, duas copiadoras, retroprojetor, impressoras e aparelho de som, sendo estes guardados na direção e na secretaria da escola, ou seja, não eram de uso livre. Também é preciso destacar que diversos aparelhos existentes em sala, não em todas, estavam com defeitos e/ou não funcionavam mais, segundo fala dos estudantes e mesmo do professor que colaborou com a pesquisa.

Figura 3 - Salas de aula do 2º e 3º anos, respectivamente



Fonte: Desenho de Renan Sanandres, 2017.

Primeiramente, foi preciso ir à escola, observar os eventos anotando tudo que fosse possível, criando assim notas etnográficas em um caderno de campo, ou seja, descrevendo densamente diversos eventos cotidianos, além de registrar conversas em áudio, imagens, produções de textos dos estudantes e documentos nos murais e/ou na *internet*.

As notas de campo ocorrem durante o processo de observação participante no momento das ações ou, imediatamente, após as ações. O observador precisa escrever “narrativamente notas descritivas sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes nos eventos observados” (MELO, p. 102, 2015). Precisa, dessa forma, escrever densamente os eventos de forma a rememará-lo, em um processo posterior, na escrita, propriamente, do texto etnográfico.

As entrevistas são uma importante forma de coleta de dados etnográficos por fornecer pistas dos sujeitos, como história de vida, e possibilitar esclarecimentos sobre os eventos ocorridos que o pesquisador no campo não foi capaz de significar. De acordo com Melo (2015), no trabalho de campo etnográfico, a entrevista é feita de forma informal, pois quando

algo ocorre, o pesquisador poderá fazer questionamentos sobre as ações em curso, ou mesmo ao final de cada acontecimento. Assim, a entrevista assume uma dimensão política por valorizar o ponto de vista dos sujeitos que participam da pesquisa num processo de vocalização dos próprios sujeitos. As entrevistas ocorrem também num bojo de observação participante que fornece pistas para os questionamentos propostos. De acordo com Melo (p. 102, p. 2015), “A comparação de evidências através de fontes de dados diferentes é chamada *triangulação*. Ela fornece uma verificação de validade e é uma das razões principais por que a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta de dados”.

As produções de texto ocorreram em paralelo à observação participante. Seguiu-se o modelo: “*Aprendi coisas em casa, na rua na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?*”. Foram inspiradas na pesquisa de Charlot (1996), em que o modelo de escrita obrigava os estudantes a fazer escolhas e explicitar tais escolhas no próprio texto. Entende-se que a produção indica o que mais fez sentido no processo de aprendizagem de cada jovem. Os estudantes produziram tais reflexões em sala de aula e em casa. Tal procedimento foi necessário pela pouca participação em entrevistas no processo da pesquisa, beneficiando a relação com o conhecimento. Das 100 folhas entregues, recebemos 31 produções de devolutivas. As escritas não tinham uma regularidade, eram curtas e longas, revelavam questões pontuais e objetivas, relatos numa perspectiva mais argumentativa, já outros mais descritivos. De acordo com Charlot (1996, p. 52) “a diversidade de construção desses textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber”.

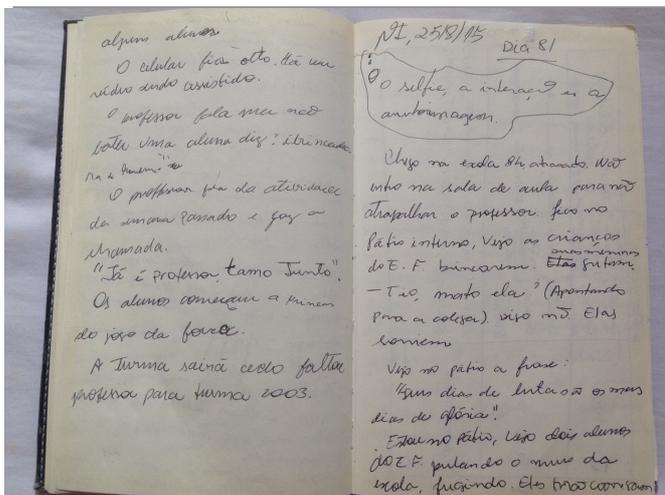
Depois, foi necessário digitalizar os relatórios em um computador, criando um caderno digital, de dados etnográficos, com as informações, além de transferir as imagens, também, para o computador e transcrever as entrevistas e produções de textos de forma que todos os dados de campo estivessem organizados no computador e fossem disponibilizados virtualmente. Após sua sistematização, os dados foram organizados em um único arquivo contendo os relatórios de campo, as produções de texto e as transcrições das entrevistas etnográficas.

Os sentidos das ações observadas foram sendo revistas em um processo de análise indutiva dos dados, ou seja, as frequências dos eventos, fatos e falas que ocorriam no campo iam sendo contabilizadas e sistematizadas como possíveis temáticas, que foram validadas por diversas leituras, a serem vistas e revistas, tornando-se categorias. Nas palavras de Ivenicki e Canen (2016, p. 11), na abordagem indutiva “não há necessidade de partir de hipóteses

delineadas e fazer deduções, ao contrário, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que as hipóteses emergjam do campo”.

Foi preciso partir do campo para a ele retornar. Partir do particular ao geral, retornando ao particular de forma a criar um intenso processo dialógico de idas e vindas e permitindo a criação de sentidos, coerências e, sobretudo, a emergência de um conhecimento etnográfico. Segue um exemplo de notas etnográficas com destaque para o uso do caderno de campo como importante aliado à pesquisa etnográfica em educação.

Figura 4 – O caderno de campo.



Nova Iguaçu, 25/8/2015.

Chego na escola às 8h, atrasado, por causa do trem. Não entro na sala do 2º ano para não atrapalhar o professor e fico observando o pátio interno, na espera do próximo tempo e de ida para a próxima turma, 3º ano. Vejo crianças do Ensino Fundamental brincarem. Há na parede a frase: “Seus dias de luta, são os meus dias de glória”. Vejo dois alunos do EF pulando o muro da escola, estão fugindo...

Fonte: Borges, 2017. Acervo da pesquisa

Tais dados possibilitaram a emergência das vinhetas etnográficas. As vinhetas são formas de organização de sentidos sobre o que foi produzido no campo a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, do pesquisador e da literatura investigada. Para chegarmos às categorias temáticas e às vinhetas, desenvolvemos um processo de sistematização dos dados. Ao sistematizar também foi preciso analisar a partir do texto e contexto descrito e vivido. Somente nesse processo de retomada do campo, já não estando nele, que pensamos em algo indicado por Geertz (2002) como a ideia do etnográfico como autor.

A autoria, justamente, é encarada numa perspectiva de análise e olhar sobre o que se pesquisa. Ser autoral é indicar os limites, romper fronteiras, estabelecer novas conexões possíveis, enfim, é reimaginar. É ainda ter uma postura de interpretação distanciada e ao mesmo tempo próxima, com o foco no olhar mediado pelo sentido que o Outro traz na compreensão das análises e da dimensão descritiva do trabalho.

O quadro de análise de dados de campo, abaixo, ilustra como foi possível uma forma de organização e estruturação do material investigado no itinerário de pesquisa realizado ao

longo do campo etnográfico. Sistematizar dados é uma tarefa necessária ao pesquisador para criar sentidos de fidedignidade no processo de relato da pesquisa. Além da fidedignidade, o quadro revela um panorama do que foi realizado ao longo do período de pesquisa no campo e para além dele, pois as conjunturas política e social também estão imersas nos processos de fazer pesquisa. Dessa forma, o movimento de ocupação³ de escolas e a greve docente de cinco meses, realizada no Estado do Rio de Janeiro em 2016, se tornaram objetos a serem descritos e observáveis.

Quadro 1 - Análise de dados de campo

SUJEITOS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS	ANÁLISES
ESTUDANTES DE DUAS TURMAS DO ENSINO MÉDIO (UMA TURMA DE 2º ANO E UMA TURMA DE 3º ANO).	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO PÁTIO DA ESCOLA OBSERVAÇÃO DAS REDES SOCIAIS ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS PRODUÇÃO TEXTUAL GRAVAÇÃO EM ÁUDIO	NOTAS DE CAMPO ARQUIVOS EM ÁUDIO LEITURA ANALÍTICA TRANSCRIÇÃO DE DADOS E FALAS	ANÁLISE DE CONTEÚDO <i>BOTTOM-UP</i> ANÁLISE COM O SOFTWARE E TEMATIZAÇÃO POR INDUÇÃO DE DADOS
DIRETORES, PROFESSORES E INSPETORES.	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM SALA DE AULA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA SALA DOS PROFESSORES ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS	NOTAS DE CAMPO IMAGENS DA ESCOLA DOCUMENTOS OFICIAIS DISPONIBILIZADOS SOBRE A ESCOLA ARQUIVOS EM ÁUDIO TRANSCRIÇÃO DE DADOS E FALAS	ANÁLISE DE CONTEÚDO <i>BOTTOM-UP</i>

³ “Ocupar, Resistir, lutar pra garantir”. Esse foi o lema dos estudantes secundaristas no Estado do Rio de Janeiro durante o período de greve dos professores e professoras da rede estadual de ensino. Seguem alguns itens da pauta propostas pelos estudantes: “A pauta de luta recorrente, construída de forma coletiva nas assembleias, pode ser sintetizada por alguns aspectos denunciados que se repetiram em muitas escolas do Rio de Janeiro: 1. Falta de água; 2. Falta de segurança; 3. Falta de infra estrutura; 4. Falta de diálogo com a direção; 5. Falta de climatização da salas de aula. Além da denúncia e da insatisfação com as condições em que a educação pública se encontra, os estudantes pautavam propositivamente: 1. Livre organização dos estudantes: gestão democrática compartilhada; 2. Acesso a todas as salas da unidade escolar; 3. Distribuição do material escolar e dos uniformes; 4. Contra a opressão da direção ao corpo estudantil; 5. Contra o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e SAERJINHO); 6. Aulas em espaço livre; 7. Eleição direta para a direção; 8. Mínimo de dois tempos para cada matéria; 9. Incentivo aos alunos: passeios, exposições e projetos; 10. Passe livre do Riocard nos finais de semana; 11. Gratuidade aos estudantes uniformizados; 12. Volta dos projetos da unidade escolar; 13. Reintegração da unidade escolar com a comunidade; 14. Fim da polícia na escola; 15. Oficinas culturais abertas ao público; 16. Contra a forma negativa com que tratam os alunos” Disponível em <http://www.anped.org.br/news/ocupar-resistir-lutar-pra-garantir-ocupacoes-de-tres-escolas-estaduais-em-niteroi-rj-2016>. Acessado em 20 de Novembro de 2016.

Fonte: o autor, 2016.

O quadro acima evidencia um processo de sistematização e organização da estrutura da pesquisa etnográfica realizada na escola. O trabalho de campo realizado com observação participante durante sete meses, as entrevistas etnográficas com gravações em áudio e a produção textual realizada pelos estudantes geraram notas de campo, posteriormente notas etnográficas, arquivos em áudio, fotografias da escola e transcrições das falas. Tais dimensões se pautam na perspectiva do trabalho em que se deve:

- I. descrever processos locais que influenciam o ambiente escolar de um modo geral;
- II. documentar fatos e eventos interativos com uma precisão ainda maior do que é possível com a observação participante e com a entrevista;
- III. observar de perto as ações e avaliar cuidadosamente as características da interação e o significado das ações locais tendo em vista que o participante colabora para o entendimento da questão pesquisada;
- IV. identificar as formas como as interações rotineiras são organizadas (ERICKSON, 1992, p.204).

É preciso compreender que a pesquisa etnográfica é um projeto inacabado, que gera muitas tensões e reconfigurações possíveis à realidade social, evidenciando, também, novos jogos de linguagem, micronarrativas e uma pluralidade de vozes. Para pensarmos a escola, a partir de Appadurai (2003), entende-se a modernidade, e a própria escola, como sendo protagonizada por um sujeito comum, o cidadão, que tem vivido num movimento iminente, mas sempre em contato com outros movimentos, interacionistas e/ou imagéticos mediados no mundo. Criam-se assim, vidas e mundos imaginados.

No chão da escola fomos percebendo que a etnografia vai fornecendo narrativas e cenários possíveis para focalizar nossa reflexão à medida que se observam os contextos e questionamentos dos sujeitos e quais seriam os sentidos ali propostos, gerando significações aos relatos e narrativas. A tarefa da etnografia no campo escolar vai se apresentando como possibilidade de emergência interacionista e discursiva à medida que vai criando novas produções de sentidos para o que se vive na escola.

DaMatta (1991) aborda questões precípuas da Antropologia Social indicando as origens, os limites, os desafios e possibilidades desse campo de conhecimento. A partir da discussão do trabalho de campo, o autor vai tecendo considerações sobre os saberes advindos da antropologia. O antropólogo passaria a refletir sobre diferentes povos a partir dos dados recebidos de uma rede de informações, nascido nas primeiras obras do período das conquistas coloniais no século XIX e começo do século XX. Em diálogo com Malinowski, DaMatta (1991) vai traçando e lançando ideias sobre os sistemas sociais, as concepções que envolvem a classificação, a visão e o papel do antropólogo e mesmo a estruturação de uma antropologia

moderna. Contudo, fazer etnografia na escola produz um corpus dos sistemas produzidos nesta instituição social. É preciso compreender a lógica do aluno e da aluna, aqui privilegiados como sujeitos partícipes no processo de investigação etnográfica na escola.

Pensar, na atualidade, um mundo pela égide do colonialismo e pós-colonialismo é também compreender dinâmicas existentes nas formas de pensar e agir no mundo ocidental. Gaeada (2013, p. 13) nos alerta que “o pós, neste sentido, é sinônimo de simultaneidade e convivência, em que a ‘colonialidade’ ou a ‘modernidade’, como exemplos sintomáticos, não desaparecem como projetos históricos, senão que reaparecem carregando seus fracassos, contradições, ilusões e sua condição inacabada”. Ainda segundo Santos (2004, p. 07), “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz”.

Um dos fundamentos da abordagem antropológica é a observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana. Ou seja, foi preciso, dentro desse contexto histórico, uma mudança de perspectiva em que os antropólogos necessitaram manter um contato direto com os sujeitos pesquisados, sendo o ponto de partida a posição e a perspectiva do outro; estudando-o por todos os meios disponíveis, usando dados históricos, fatos econômicos, material político, tudo deve ser incluído no processo de entendimento de uma forma de vida social diferente, ou seja, é preciso desenvolver um trabalho de forma holística, mesmo sabendo que não a apreenderemos por completo.

De acordo com Senna (2006), as categorias de estudo representam uma descrição dos sistemas simbólicos de uma determinada realidade. Para o autor, a pesquisa etnográfica é, por excelência, um espaço de construção de conhecimento, que ocorre através do olhar do pesquisador. Um olhar que, como já debatido, é carregado de sentidos. Não há neutralidade no que é visto, ou mesmo, no que se deixa ver. É na tipicidade, ou na atipicidade, de categorias, que descrevemos as cenas das redes de subjetividade de um estudo, ou seja, utilizamos as notas etnográficas para dar sentido às interpretações vividas pelo pesquisador.

Castro (2006) define categoria temática como uma atribuição de qualidade a um determinado sujeito. Segundo a autora, “atualmente, este sentido de atribuir uma qualidade surge com a finalidade de ‘possibilitar’ a análise do objeto ou do campo de estudo” (idem, p. 60). Ainda segundo a autora, “o material passa progressivamente a falar, revelando, assim, gradativamente, diferentes níveis de significação, nas quais, as tematizações vão nomeando os dados de campo” (CASTRO, 2015, p. 145).

Dessa forma, emergiram diversas temáticas com análise dos dados de campo, bem como das entrevistas e das produções de textos. Tais dados foram agrupados pelo pesquisador, que significou os sentidos propostos e vistos no campo gerando, assim, as categorias e os capítulos da pesquisa em tela. Em etnografia, categorizar pode ser entendido como ordenar sentidos ao mundo. Redefine-se como a prática da representação que ilumina o poder das possibilidades de vida reimaginadas de grande escala sobre trajetórias de vida específicas (APPADURAI, 2003)

Quadro 2 - Categorias e temáticas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONHECIMENTO	CONTEÚDO, MATÉRIA, DISCIPLINA, TAREFA AVALIAÇÃO, PROVA, SAERJ, AJUDA, SALA DE AULA.
JUVENTUDE	ZOAÇÃO, “MULEQUE”, “VIADO”, IDIOTA, CELULAR, SELFIE, SEXUALIDADE, IGREJA, FACEBOOK, WHATSAPP, VIRTUAL, BAGUNÇA, “MATAR AULA”.
FUTURO	TRABALHO/PROFISSÃO, ESTUDO/UNIVERSIDADE, SONHOS E DESEJOS, MUNDO MELHOR.

Fonte: o autor, 2016.

Entende-se que o processo de categorização se dá por agrupamento das temáticas por sentidos, o que pressupõe uma organização que “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos” (FONTOURA, 2008, p. 138). Esse reagrupamento se dá a partir de uma leitura pormenorizada do material, que por sua vez, possibilitará a contextualização dos eventos transcritos e com as descrições no caderno de campo.

As temáticas utilizam-se das relações de sentidos que os sujeitos da pesquisa dão ao *corpus* de análises. Nesta perspectiva, as “temáticas são sempre uma constante no estudo” (FIGUEIREDO, 1999, p. 49), embora, em etnografia, a falta de recorrência também possa ser considerada uma temática. É pelo olhar do etnógrafo, que vê e registra densamente a cena ocorrida e que a julga como relevante ao estudo, que se constroem as temáticas atípicas.

As categorias aqui apresentadas, *conhecimento*, *juventude* e *futuro*, geram os textos a serem escritos e descritos. São frutos da imersão no campo de pesquisa, ou seja, de, na escola, olhar, observar e sistematizar dados. Também são frutos de uma reflexividade que o pesquisador exerce ao transpor as fronteiras de mundos presentes na investigação.

Quadro 3 - exemplos de vozes da pesquisa

CONHECIMENTO	“Para mim é muito importante os valores, a educação e o respeito. Estou aprendendo todos os dias a dar valor ao que eu tenho, por exemplo, o conhecimento é um deles, porque nem todos têm a oportunidade de ter acesso. Também aprendi que se eu quero conquistar algo devo <u>buscar</u>
--------------	--

	<p>conhecimento, porque sei que vai ter gente muito mais preparada e reconheço os meus erros, faço de tudo para não cometê-los novamente” (Aluna Jacy - 2ª série do EM).</p> <p>Realmente tenho aprendido muitas coisas. Cada “coisa” do dia a dia contribui para o meu conhecimento, tanto bom quanto ruim. <u>Saberes</u> que podem contribuir para o meu <u>crescimento</u> ou para minha regressão (E.M. aluna da 2ª série do EM).</p>
JUVENTUDE	<p>“É importante eu <u>aprender</u> fora da escola, pra mim é sempre uma coisa nova, porque o mundo e o dia a dia sempre nos apresentam coisas novas. Nós sempre somos pegos de surpresa com os acontecimentos da vida” (Aluno Lara - 2ª série EM).</p> <p>“Para mim, o importante em tudo isso, são as <u>experiências</u> que adquirimos ao longo do tempo, conforme passamos por situações diferentes em casa, na rua e na escola. Pois, primeiramente, em casa aprendemos a ter educação que necessitamos na escola e logo mais servirá como passaporte para chegarmos aonde queremos através dos estudos” (Aluno Ewerton - F. 3ª série EM).</p>
FUTURO	<p>“Do futuro espero muitas coisas, tanto <u>profissionalmente</u> como socialmente. Espero também uma reforma no mundo da educação e das oportunidades. De nada vale o acúmulo de dados e noções do viver, da vida, para depois não ter a chance e <u>oportunidade</u> de pô-los em prática, usá-los” (Ewerton - 2ª série do EM).</p> <p>“E o meu futuro eu espero que seja como eu <u>imagino</u>, porque eu tenho sonhos e metas a serem cumpridas, e quero fazer o possível para realizar (Aluno Wesley - 3ª série EM)</p>

Fonte: o autor, 2016.

DaMatta (1991) discute, de forma intensa, que o trabalho de campo é um modo característico de coleta de dados para reflexão teórica. Implica uma vivência longa e profunda com outros modos de vida, outros valores e outros sistemas de relações sociais. Pelo contato direto, através do trabalho de campo, o pesquisador na escola vai se deparando com os dilemas, as contradições e perspectivas em sua investigação. Contudo, o processo de teorização deve ser uma bússola, em que pesem indicações para diferentes “nortes, suís, lestes, oestes”.

Se embrenhar na busca de temas de uma sociedade, de seus ideais, suas angústias, anseios, questionamentos, visão de mundo, escuta de vozes... são aspectos que consistem no olhar etnográfico, e aqui, deseja-se realizá-lo na escola. E é no bojo das relações sociais e da imersão no campo que vamos descobrindo ou redescobrimo lógicas, estruturas, sistemas e culturas para relativizá-las no que condiz à escola e seus estudantes.

O etnógrafo “engajado na pesquisa de campo reflete sobre as ambivalências de um estado existencial onde não se está nem em uma sociedade nem na outra, e, no entanto ,está-se enfiado até o pescoço numa e noutra” (DAMATTA, 1991, p.154). Neste sentido, destaca-se o

engajamento na escola que reflete uma ambivalência existencial de sujeitos, participantes e pesquisadores, mas, sobretudo, de estudantes e professores. Vive-se uma imersão que concomitantemente precisa ser pensada e repensada.

Na condição de pós-colonialidade, e aqui de problematização da própria ideia de cultura exposta pela etnografia, pode-se pensar que o texto do etnógrafo “(...) deve incorporar signos do universo do colonizado, o que transforma o seu discurso num texto heteróclito, ou seja, não conforme às regras da gramática. É preciso uma leitura a contrapelo” (CARVALHO, 2001, p. 130).

Urge pensar que o desafio pós-colonial, que é um desafio de pensar a etnografia, é “colocar também essa voz, na qual estamos implicados, da nossa subjetividade e da dos nossos subalternos, conterrâneos de destino, que desejamos representar” (idem, p. 137). Em nosso caso, a voz dos alunos e alunas do Ensino Médio. Vozes que são, por vezes, dissonantes e silenciadas. A leitura a contrapelo, aqui, revela-se por uma etnografia que ocorre na escola pública, que estando à margem, geográfica e politicamente, contribui para a compreensão de dimensão epistemológica e política da produção de conhecimento em educação.

No sentido de Santos (2004), necessitamos avançar em formas de *grafias* ente o Sul e o Norte, ou mesmo, entre o colonizador e colonizado, pesquisador e pesquisado, alunos e professores, à medida que pensamos, também, em novos desafios que precisam ser problematizados:

“(…) a perspectiva pós-colonial não se destina apenas a permitir a autodescrição do Sul, ou seja, a sua autodestruição enquanto Sul imperial, mas também a permitir identificar em que medida o colonialismo está presente como relação social nas sociedades colonizadoras do Norte, ainda que ideologicamente ocultado pela descrição que estas fazem de si próprias” (SANTOS, 2004, p.34).

Reimaginar o campo é problematizar dimensões teóricas e metodológicas, presentes na pesquisa. Aqui pressupõe-se que não é possível compreender metodologia fora da teoria, ou mesmo, teoria sem metodologia. Por isso, aproximar tais fronteiras para encará-las como aspectos teóricos e metodológicos, entendendo a cultura (na educação como prática e na antropologia como objeto de estudo) como central nos processos de produção do conhecimento.

1.3 O exótico e o familiar: dilemas do etnógrafo na escola

Os dados de campo angariados pela etnografia, as análises etnográficas e as

teorizações geram um tripé que possibilita uma descrição de culturas como nos ensina Geertz (1989). Contudo, nessa descrição de culturas o pesquisador estabelece uma relação entre mundos. Podemos dizer que ele atravessa, diariamente, pontes entre universos de significação, signos, códigos e linguagens diversas.

DaMatta (1991) lança mão de dois axiomas da antropologia para problematizar o trabalho de campo como rito de passagem: 1) transformar o exótico em familiar e/ou 2) transformar o familiar em exótico. O debate acerca dessas duas proposições é tenso e intenso no que condiz ao ofício do etnógrafo. “(...) As duas transformações estão, pois, intimamente relacionadas e ambas sujeitas a uma série de resíduos, não sendo nunca realmente perfeitas. De fato, o exótico nunca pode passar a ser familiar; e o familiar nunca deixa de ser exótico” (DAMATTA 1991, p.158).

As noções de exotismo e familiaridade implicam em uma discussão no campo da antropologia, e também da educação, da noção de distância. O que seria exótico? O que seria familiar? São indagações que nos levam a problematizar o papel do pesquisador e mesmo da pesquisa diante do campo investigado no âmbito escolar. O questionamento é fundamental, nos alerta o autor, em diálogo com os escritos de Gilberto Velho (1981; 2010), Dauster (2007) e Pereira-Tosta (2011).

É preciso atravessar a superficialidade entendendo que há graus de familiaridade e exotismo e que tal ação necessita do rompimento com o senso comum. Contudo, na atualidade, é preciso também perceber que há saber no senso comum, compreendendo-se os novos circuitos reflexivos e as novas demandas teóricas existentes (GAEADA, 2013). Um dos desafios da etnografia é realizar essa tradução, entre o senso comum e o científico.

É preciso perceber o trabalho de campo como o espaço e o tempo fecundos de debates e problematizações em que pesem ideologias. Por isso mesmo, há disputas de sentidos e tensões demarcadas no âmbito social. O pesquisador, ao atravessar a ponte de universos distintos, também faz uma mediação de conflitos, ou mesmo, fomenta novos conflitos, quer em termos práticos ou teóricos. Talvez essa seja uma função instigante ao debate: a propensão de tensões no processo de relativização de uma teoria, ou seja, colocar sob rasura o que se pesquisa.

O mural de uma escola, aparentemente, reflete as ações propostas no cotidiano escolar. Organizado somente pelos docentes e direção, não evidenciava a própria produção dos estudantes. Idicando que o mural era uma vitrine. Abaixo há a imagem de estudantes, em fotografias, relacionando mundo do trabalho e tecnologia. Mas há que se pensar: quais são os usos possíveis da tecnologia? No dia a dia da pesquisa o que se escutava era uma queixa

generalizada entre estudantes e professores de que não havia na escola um “boa” rede de *internet*, que não era possível o uso do projetor, dos computadores, de aparelhos que “melhorassem as aulas”. A contradição é posta no estranhamento dos dados, por isso mesmo em algo que esteja por ser desvelado.

Os usos de imagens em pesquisa etnográfica auxiliam em problematizações presentes na empiria. São importantes instrumentos de revisitação de dados e informações. As imagens do mural deixam de ser um artefato e passam a ser um texto que precisa ser lido, relido e significado em seu contexto, ganhando forma e tratamento de análise. No mural há imagens de alunos com beca de formatura, alunos em seminários na escola, imagens de celulares e apresentações em *PowerPoint*. O familiar torna-se exótico e precisa ser decifrado.

Figura 5 – Mural da escola.



Fonte: Borges, 2017. Acervo da pesquisa.

Velho (1981) problematiza a ideia de observar o familiar, tal qual a imagem que simboliza algo conhecido de docentes e alunos/alunas: o mural escolar na escola, por exemplo. Ao abordar a discussão sobre o distanciamento mínimo que garantiria, ao investigador, uma objetividade no processo de coleta de dados traz à tona questões nodais sobre a relação entre objeto de pesquisa e pesquisador. Tônica bastante presente nas pesquisas das ciências humanas e sociais, ou seja, um debate subjacente entre neutralidade e imparcialidade científica. Ao pesquisar a escola vamos nos aproximando e distanciando do mundo escolar, nos hibridizando em nossas próprias reflexões acerca dele.

Neste sentido, se faz necessário pensar o axioma: “é preciso estranhar o familiar”, trazendo novas complexificações nessa imbricada relação. “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto conhecido” (VELHO, 1981, p.126). É

preciso, segundo Velho (1981), relativizar o que seria familiar por meio de uma reflexão sistemática. Urge analisar a paisagem social à qual estamos 'familiarizados' através de um estranhamento e de uma relativização. Relativizar as faltas, os acessos, as vozes já dadas. A escola faz parte desse bojo.

Tais noções implicam uma problematização sobre a ideia de distância no trabalho de campo. Dessa forma, questionamos, igualmente, qual seria o papel do pesquisador e do trabalho de campo diante da realidade investigada. Em nosso caso, a realidade escolar. Atravessar a superficialidade entendendo que há graus de familiaridade e exotismo e que tal ação necessita de rompimentos com o lugar comum do pensamento social e, ainda, com os saberes já cristalizados sobre a escola.

Do mesmo modo, em uma perspectiva antropológica, o familiar, muitas vezes, se metamorfoseia cotidianamente se tornando para nós exótico. Assim é a escola. Ao passo que pesquisamos um ambiente tão familiar a nós, na condição de estudantes e professores, estamos postos numa armadilha de estranhar práticas e discursos tão conhecidos e vividos em nosso dia a dia.

É preciso, de igual forma, estar atendo aos *insights* possibilitados por um processo dialógico entre o campo investigado e as teorizações de base que servem à pesquisa e são por ela desconstruídas ou sustentadas.

Por fim, as questões que envolvem "observar o familiar" trazem uma instigante reflexão à antropologia e à educação, pois trazem aspectos do campo da cultura de forma emblemática no que condiz a pontos nodais sobre distanciamento, relativização, paisagem social, interação social, objetividade e subjetividade, apreensão da realidade social e estereótipos: a sala de aula, a sala dos professores e professoras, os corredores, os alunos e as alunas, enfim, a que se viveu na condição de aluno, que se vive na condição de professor e, também, de pesquisador. Trazer esse dilema para o texto da pesquisa é possibilitar uma reimaginação do próprio processo de escrever. É evidenciar que a neutralidade científica é situada em contextos, produzida por sujeitos e/ou discursos, e que tudo está no plano cultural, reafirmando, assim a centralidade da cultura, não por ela ser a mais importante, mas por ela perpassar as diversas dimensões da vida social (HALL, 1997).

1.4 Ver, rever, olhar, enfim, observar e escutar participando

Chego na escola 8h, mas não entro na sala de aula para não atrapalhar o professor e sua aula. Fico no pátio interno da escola esperando o terceiro tempo para irmos ao 3º ano. Vejo as crianças do Fundamental brincarem, há Ensino Fundamental e Médio na escola. Duas meninas gritam:

- Tio, mato ela? (apontando para a colega). Digo que não e elas sorriem. Vejo algumas alunas tirando *selfie* (é entendida como uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma, tal qual um autorretrato. Penso na ideia: *O selfie, a interação e a autoimagem*).

Vejo no pátio a frase: “Dias de luta são os meus dias de glória”. Ainda no pátio vejo dois alunos do Ensino Fundamental pulando o muro da escola, fugindo. Eles não carregam mochila, apenas correm e pulam o muro. Ver, rever, olhar... observar. São tantas ações postas à pesquisa etnográfica. Minha cabeça transborda de pensamentos, ideias... há muitos deslocamentos possíveis para pensar a escola moderna e suas contradições: o espaço da brincadeira é o espaço da fuga

Relatório de campo, 25 de agosto de 2015)

Os estudos de Novaes (1995), que afirmam o olhar como instância ligada à Modernidade, uma simples ação que ganha forma e importância dentro desse contexto histórico-social, o século da razão e das luzes. A visibilidade não foi algo muito apreciada como fonte de conhecimento legitimada na época de Galileu. Olhar para as estrelas ou mesmo pelo telescópio era algo impensado, pelos teólogos da Igreja Romana, dentro da conjuntura do próprio Galileu. Assim sendo, Novaes (1995, p.10), organizador do livro *O olhar*, nos propõe as seguintes questões: o que é ver? O que é o visível?

Carvalho (2001) toca no assunto do olhar a partir da teoria do filósofo Derrida informando que há um descentramento da ação do olhar no mundo ocidental. Tal descentramento ocorre quando a cultura europeia deixa de ser eixo central ou mesmo foi

colocada em xeque. Há então uma separação do visível: o do etnógrafo (civilizado) e o do nativo (primitivo), ou seja, perspectivas de mundos distintas. Assim, temos três momentos postos à antropologia na perspectiva do descentramento, ou em tempos de pós-colonialismo.

Como olha o primitivo? Tal questão não foi posta em xeque no momento fundante da etnografia. O olhar do primitivo era entendido como um “olhar ‘natural’, imediato, irreflexivo, direto” (CARVALHO, 2011, p. 110). Assim, o olhar do nativo “constrói sua alteridade segundo o modo em que retruca, de um lugar subalterno, o olhar do colonizador sobre si” (ibidem, p. 111).

O segundo descentramento versa sobre como os etnógrafos dos países subalternos e/ou periféricos aprenderam com os europeus a teoria do olhar partindo de uma perspectiva universalista e europeia. Urge pensar que é preciso “descolonizar as paisagens mentais” (ibidem, p. 111) de forma a delinear uma revisão canônica e teórica da antropologia. Os estudos de Lévi-Strauss inauguraram a possibilidade de que os “primitivos/nativos” (africanos e árabes) olhassem para o etnógrafo (europeu) e, portanto, constituíssem um olhar que possibilitou uma crise e a emergência de uma metamorfose do olhar etnográfico.

O terceiro momento da mudança do olhar versa sobre uma introdução da subjetividade no debate epistemológico da reflexividade da ação etnográfica. Questiona-se a autoridade etnográfica exercida, sobretudo, pela antropologia estadunidense. A crise gestada nos faz pensar que o sujeito moderno, em sua condição de pós-modernidade, desestabiliza o lugar de segurança e de verdade. “(...) e é justamente na construção de suas fronteiras que podemos captar as recusas do sujeito em implicar-se na realidade que interpreta” (ibidem, p. 117).

É tendo em vista esse contexto, o do olhar, que durante toda a presente pesquisa se fez uso do termo *observação participante*. As implicações dessa observação no processo de construção do conhecimento são percebidas como um importante instrumento para compreender o saber didático construído no dia a dia da escola, por um determinado período de tempo. Foi assim que o olhar dos alunos e alunas da escola foi se entrecruzando com o olhar do pesquisador. Foram olhares que, se chocando, foram produzindo percepções de mundo. Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador ainda é o principal responsável pela feitura e pela organização das informações investigadas no âmbito da pesquisa e, por isso, guia o olhar na percepção do que deseja investigar. A partir do olhar dos estudantes que participaram nessa pesquisa, há uma complexidade posta às formas de compreensão através do eu e do Outro.

A imagem abaixo retrata a cena de uma aluna realizando sua avaliação, uma prova. O olhar e a percepção do momento de concentração, de mensuração e sistematização do

processo de ensino-aprendizagem. A foto é retirada como forma de registro etnográfico. A imagem produz um texto que pode ser reimaginado. Também há um momento de silêncio, de solidão e nervosismo, era a prova de Química.

Figura 6 – O momento da avaliação.



Fonte: o autor, 2017. Acervo da pesquisa.

A partir do que foi observado, registrado no caderno de campo em notas etnográficas, depois organizado em um caderno com sistematizações de relatórios de campo, foram compostas as vozes percebidas no dia a dia da pesquisa como forma de elucidação das cenas vividas pelos participantes. No entendimento que se tem sobre a emergência da visão de mundo dos participantes da pesquisa a partir de suas vozes, seus gestos, expressões, enfim, do que pulsa no chão da escola, agora, podemos reimaginar.

Castro (2011) nos indica a possibilidade de se compreender a observação participante como uma aproximação gradual no campo de investigação, nesse caso entre pesquisador e professora, pesquisador e aluno, escola e universidade. A observação participante é, em si, um “desvendar das redes de significados produzidas nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). Desse modo, a tônica da observação está relacionada ao perceber o cotidiano em diálogo com os sujeitos que dele participam.

A observação participante, em termos hermenêuticos, passa a ser encarada de forma dialética entre a experiência e a interpretação. Clifford (2011, p. 68) nos fala, então, que “a partir da experiência, emergiam modos não especificados, um texto representacional, escrito pelo observador participante”. É neste ínterim, que as experiências muitas vezes funcionam como validações para a autoridade etnográfica. Já a etnografia, que é interpretativista, contribui para a visibilidade de processos criativos pelos quais os objetos culturais são significados.

1.5 Analisando os dados: o software e as categorias temáticas

A metodologia deste estudo descreve o percurso realizado pelo pesquisador, como ele chegou aos resultados apresentados na escrita do trabalho final e os embates ocorridos no cotidiano da investigação. O debate em torno desse trajeto pode ser bem compreendido no livro *Itinerários de Pesquisa* [ZAGO; CARVALHO; VILELA (Org.), 2003], em que diversos autores nos indicam as contradições, disputas e tensões em se fazer pesquisa na área das ciências humanas e, em especial destaca-se, o campo da educação.

Neste sentido, trabalhamos com o software *ATLANTAS.ti* que, segundo Bragança (2008), é um instrumento que possibilita uma categorização eletrônica com baixo custo. Esta é uma ferramenta de análise indutiva de dados, organizando-os de forma sistemática e operacional. O software foi usado aqui em duas dimensões: a) no processo de revisão de literatura, descrito na introdução, tentando possibilitar um panorama da produção sobre o objeto de estudo em tela e, também, no sentido de compreender o lugar do ineditismo da tese; b) no processo de análise dos relatórios de campo e produção dos sujeitos da pesquisa. Em ambos os sistemas, o software é uma forma que nos possibilita ampliar o olhar para o que foi produzido no campo e uma forma de auxílio no processo de reimaginação do que foi visto, observado, enfim, significado.

De acordo com Yin (2005) um software nos ajuda a decodificar e categorizar grandes quantidades de textos, narrativas e documentos. como provavelmente se tenha coletado de entrevistas abertas ou de documentos históricos (YIN, 2005 p. 138- 139).

O software *Atlas.ti* permite análise de unidades hermenêuticas, identificação de sentenças, imagens, mapas, dentre outros elementos existentes nos textos. Os resultados das análises do Atlas.ti foram transformados em Tabelas e Figuras utilizando o software *Excel*. Deste processo derivaram-se as categorias principais e secundárias. Para tal foram agregados os termos por proximidades significativas e agrupados hierarquicamente de modo a mostrar a sua pertinência por grupo temático (MATTOS, 2014, p. 13).

O software possibilita a análise nos níveis textual e conceitual (conectando as categorias de investigação), permitindo a gestão de imagens e textos dos dados, classificando-os em famílias e/ou grupos de categorias, de acordo com a escolha do pesquisador. O mesmo também exporta a codificação para tabelas em *Excel* e armazena as análises realizadas.

Castro (2011, p. 85), nos indica que a realização de análise de dados pelo *Atlas.ti* está pautada em quatro pontos de referência: “(1) visualização dos dados; (2) integração dos

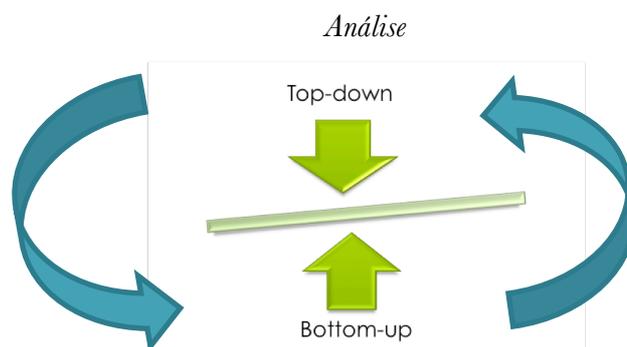
dados; (3) encontrar dados que não estavam sendo procurados e (4) explorar teorias originárias de pesquisas de natureza etnográfica e a *Grounded theory*”.

A finalidade do *Atlas.ti* consiste em, dentre outras possibilidades, auxiliar investigadores a descobrir e analisar sistematicamente os termos complexos em dados de texto e multimídias. Fornecer as ferramentas para encontrar, codificar e anotar resultados do material de pesquisa em uma fase preliminar às análises dos dados para pesar e avaliar sua importância, para visualizar relações complexas entre elas.

Sugere-se uma análise dialógica que borra as fronteiras entre o *bottom-up* e o *top-down*, indo de um ao outro em um processo de vaivém constante. Define-se como um processo de análise dialógica aquele em que as interações ocorrem entre o texto, as vozes da pesquisa, as reflexões teóricas advindas da literatura revisada, entre outros, incluindo argumentos consonantes e dissonantes.

Pode-se pensar que o processo de análise de dados de uma pesquisa, especialmente na pesquisa etnográfica na escola, envolve, por vezes, um longo e cuidadoso trabalho. Sugere-se que a análise dos dados seja realizada durante toda a investigação, de modo que seja pensada e repensada no próprio ato de pesquisar. Dessa forma, a imagem abaixo reflete a ideia de uma pesquisa em que ocorra numa relação de “cima para baixo” e “de baixo para cima”, concomitantemente, numa perspectiva em que as setas indicam o processo dialógico em sua dimensão temporal e simbólica num movimento de circularidade.

Figura 7 - Análise de dados.



Fonte: o autor, 2017.

De acordo com Castro (2011), posteriormente às análises feitas pelo software, será necessário retomar o material analisado pelo computador para a escrita do texto da pesquisa, ou seja, será preciso que o olhar do pesquisador reveja a literatura analisada de forma que o

próprio releia os dados do campo, também dando sentido a eles. A ferramenta tecnológica não exclui a estratégia analítica nas quais outras formas de manifestação dos dados possam contribuir para os resultados da pesquisa. Assim, após a categorização dos dados pelo software *Atlas.ti*, os dados são novamente revisitados para uma leitura e contextualização das categorias de forma manual. Assim, na medida em que há uma evolução da leitura do material, também há uma contextualização dos grupamentos de palavras complementando os dados organizados pelo software e tematizando os resultados da análise em categorias.

As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 46). De forma, a i) preparar as informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; v) interpretação.

Abaixo, apresenta-se um exemplo de modelo de como foi estruturada a organização do material de modo a permitir a emergência das tematizações e categorias. Tal estruturação está baseada em Castro (2015), que sinaliza a importância de destaque para uma cena e evento ilustrando as análises e, assim, contribuindo para um maior entendimento do que seriam os processos de análises etnográficas na escola.

Quadro 4 - Análise de dados por tematização

Contexto: escola e sala de aula				
Eventos: observação de sala de aula de Química.				
Descrição da organização física da sala de aula e da escola.	Observação das dinâmicas de interação professor-aluno/a.	Observação das dinâmicas de ensino-aprendizagem do professor em sala de aula: relação professor-estudante-conhecimento.	Interação entre estudantes-estudantes com as atividades e ressignificação do/com o conhecimento em sala de aula.	Vozes dos estudantes e docente por meio de entrevistas enográficas e produções textuais.
Análise: foco na relação dos jovens com o conhecimento escolar.				
Voz (exemplo): Para mim é muito importante os valores, a educação e o respeito. Estou aprendendo todos os dias a dar valor o que eu tenho, por exemplo, o <u>conhecimento</u> é um deles, porque nem todos têm a oportunidade de ter acesso. Também aprendi que se eu quero conquistar algo devo <u>buscar conhecimento</u> , porque sei que vai ter gente muito mais preparada e reconheço os meus erros, faço de tudo para não cometê-los novamente. Espero um <u>futuro</u> com mais oportunidades e sem diferenças de raças (Joyceana – 16 anos – turma 2001).				
Tematização: conhecimento e futuro.				

Fonte: o autor, 2017.

Entende-se que o uso do software, a análise dialógica e os conteúdos estabelecem

relação de um trabalho em uma perspectiva microsociológica na medida em que tais categorias dialogam com as questões presentes no âmbito do cotidiano escolar, do dia a dia da significação que os sujeitos dão à escola e ao conhecimento. Mas também que dialogam com uma abordagem macrosociológica na medida em que percebemos o contexto de produção em uma perspectiva ampliada pela revisão de literatura, pelo discurso midiático e pelas políticas públicas.

1.6 Ética na pesquisa etnográfica: para quem e por que pesquisamos?

Chego na escola 7h e 20min e vou para sala de aula. Chove bastante. Falo com o professor colaborador e com a turma do 2º ano, é o último dia da pesquisa. Apresento os resultados e os alunos comentam, perguntam sobre o Enem. Entrego um resumo da pesquisa em um livreto-folha. Eles dão uma lida e comentam: “Nós falamos tudo que tá aqui”. Uma aluna diz: “Me identifico com o futuro, menos com o tráfico”. Outro aluno, W., pergunta quando ficará pronta a tese. Eu digo que ficará pronta em dois anos. Ele diz: “bom”. L. F., que fez o grafite com a palavra juventude, ficou super feliz com o livreto porque o desenho era dele. Mostrou para todos os colegas de sala dizendo que ele tinha feito. O professor aplicará uma prova, eles se organizam, fico na sala para observação. Há alunos de boné e fone. Os alunos perguntam se o professor não recolherá os livros. O professor diz que quem entregar o livro ganhará 2pts. O professor entrega e faz uma leitura da prova. Diz que precisa do cálculo no papel. Uma aluna diz: “mas eu não posso chutar? Que palhaçada. Não sou obrigada a nada”. O professor tira dúvidas. Os alunos perguntam sobre a prova. Vários alunos saem de sala após 15 minutos. Um aluno pergunta se pode usar a calculadora do celular e o professor diz que não, que foi bem específico. N., do 2º ano diz, ser aluno é tão difícil, né? A aluna cola com o celular da colega. Tensão no final da aula. Vários alunos fazendo prova. Um aluno diz que se repetir pela segunda vez o 2º ano fará EJA, eis o futuro. Então, é o fim da pesquisa e do ano para quem

não precisará da recuperação. Vamos para a sala do 3º ano. O professor entrega a prova. Em 5 minutos os alunos finalizam e devolvem a prova. Não precisa de cálculo porque é Química Orgânica. Faço minha entrevista com o professor colaborador sobre os sentidos do que vivemos em sete meses, é o fim do dia e das observações

Relatório de campo, 1 de dezembro de 2015

Pensar nas questões éticas em pesquisa é refletir sobre a própria ação do pesquisador no campo pesquisado e sobre a temática escolhida. Dessa forma, em muito as pesquisas de abordagem etnográfica vêm possibilitando tal ação, devido à sua dimensão cultural envolvendo os sujeitos da investigação.

A estimulante reflexão proposta por Garcia (2001), quando nos questiona sobre “para quem pesquisamos e para quem escrevemos”, dá o tom ético que foi escolhido nos pressupostos etnográficos aqui presentes nesta pesquisa. É preciso a compreensão, sempre, da existência de um ‘outro’ que, a todo tempo, dialoga conosco. Por isso mesmo, os relatos etnográficos são os principais pontos nodais no que diz respeito à escrita do relatório final: a tese. Estão presentes, nesse processo, questões como: a instituição pesquisada, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, os assuntos de descrição pessoal, os entraves políticos, o retorno social da pesquisa, enfim, uma gama de assuntos que pressupõe o pensar de quem pesquisa.

Longe de ser uma questão dada ou objetiva, a ética nas pesquisas qualitativas também versa sobre os seus sujeitos, sobre os espaços-tempos pesquisados e sobre a ação do pesquisador na escrita do material final. É preciso ter uma compreensão e um rigor, aqui no sentido de cuidado metodológico, no que se refere à descrição da pesquisa e aos seus resultados, em consonância com o dia a dia, ou mesmo, uma micro realidade. “As metodologias ou procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, e relevância científica e social [...]” (MATTOS; CASTRO, 2010, p. 35).

Reiteramos que os documentos, projetos e autorizações foram levados à escola, vistos e liberados por um professor-coordenador. Também há uma autorização da direção da escola indicando que era permitida a pesquisa na instituição. Opera-se aqui com nomes fictícios como forma de se preservarem os sujeitos e a própria instituição que permitiu a pesquisa. Mais uma vez evocam-se as reflexões de Garcia (2001, p. 16), que observa, com muita propriedade, que “podemos pensar que a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso

ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos”. Em síntese, pode-se indicar que:

I) A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, através de textos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2010-2013, período de ingresso no doutorado que recai sobre o debate do Plano Nacional de Educação (PNE); no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010-2014, também período de entrada no doutorado e período relativo ao PNE, e no Google acadêmico no ano de 2014, configurando o *corpus* analítico deste estudo. Tal *corpus* justifica-se por sua abrangência acadêmica e sua representatividade no âmbito educacional constituindo objeto de estudo desta pesquisa. Foi preciso partir de uma análise da literatura para pensar o conceito de conhecimento escolar em deslocamento, analisando-se o que foi pesquisado sobre a temática nos últimos anos, de forma a sinalizar como a pesquisa em tela avança no processo de produção de conhecimento.

II) A segunda etapa da pesquisa, o campo, ocorreu com as observações em sala de aula que foram desenvolvidas semanalmente durante sete meses em uma escola pública de Ensino Médio na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu. Participaram do estudo estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. As aulas observadas foram aulas de Química em um regime de colaboração. Ou seja, dentre o universo de docentes na escola, o professor de Química se dispôs a participar da pesquisa como colaborador. Dessa forma, as aulas, o pátio e a sala de professores foram espaços de observação de forma semanal. As observações geraram notas de campo, que geraram os relatórios de campo, e, enfim, sistematizaram-se os dados da pesquisa. Além da observação participante também foram entrevistados alguns estudantes, aos quais solicitamos que realizassem uma produção de texto perguntando sobre suas aprendizagens e também sobre suas expectativas a partir do inventário de saber de Charlot (2005), de forma que tivemos, como dados, a observação participante com a descrição densa, entrevistas etnográficas e a produção textual, além de documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação.

III) Na terceira etapa, de sistematização e análise de dados, foi preciso retornar às entrevistas realizadas e às descrições do caderno de campo para compor as análises do trabalho e levantar as categorias temáticas. Nesse processo também se elegeram outras informações para compor o panorama dos dados: informes sobre a instituição em redes sociais, análise de reportagens em mídias, notas em associações, falas de estudantes em vídeos. Indica-se que a escola produz e também é produtora de uma conjuntura

compreendendo aqui uma abordagem dialógica da pesquisa com idas e vindas. Sendo assim, esta etapa versa sobre este processo de se debruçar sobre os dados. Após a organização em blocos de textos, os mesmos foram lidos, relidos e sistematizados em categorias em consonância com o *Atlas.ti*. Contudo, o olhar do pesquisador no processo artesanal de feitura da pesquisa ainda foi a principal forma de análise dos dados (MILLS, 2009).

IV) A escrita da tese foi a última etapa do processo de produção do relato etnográfico. Escrever o texto final de um processo de formação para a pesquisa reflete um desafio proposto em “estar lá” e escrever aqui, entendendo o antropólogo como autor (GEERTZ, 2002). A escrita final pressupõe idiossincrasias que aparecem ao longo do texto. Pressupõe analisar e compreender a partir da ideia de reimaginação posta no plano cultural da significação de sentidos. Escrever o texto etnográfico é criar a emergência de sentidos possíveis, mas também impossíveis para quem não viveu o campo tal qual o etnógrafo. Importante destacar que há rasuras, lacunas, contradições, sendo a etnografia um saber de fronteira, ela nos coloca em perigo, pois não permite uma fixação. Mas, de forma emblemática, da fronteira se pode ver um horizonte mais largo, mais possível.

Nos próximos capítulos serão abordados os dados, que são achados da pesquisa, evidenciando as categorias temáticas encontradas, analisadas e sistematizadas como articulações teóricas em três capítulos: a) conhecimento escolar face ao modelo de crise da modernidade e da própria escola, b) juventude, juventudes e suas relações com o conhecimento escolar; c) futuro entendido como temporalidade, mas também como emergência e reimaginação das relações socioculturais entre conhecimento e escola.

2 O CONHECIMENTO COMO REIMAGINAÇÃO DA CULTURA: A ESCOLA SOB RASURA

É nessa direção que vejo, ao menos em parte, o futuro do estudo da imaginação como prática social. É a força social da imaginação, produzida como coisa central, material

Appadurai, 2010, p. 07

O presente capítulo abordará a ideia de imaginação como prática social (APPADURAI, 2010) a partir do conhecimento escolar, entendido como agência central presente no âmbito escolar. Central, não porque é o mais importante, mas porque vem assumindo protagonismo nas políticas curriculares presentes no dia a dia da escola brasileira. Assim, é preciso pensar o conhecimento escolar como prática imaginada no plano cultural e na própria cultural da escola.

Para tal problematizar-se-á: i) o conhecimento escolar entre o crítico e o pós-crítico, na tentativa de desconstruir antagonismos entre tais dimensões e avançando numa problematização acerca da complexidade presente na vida escolar; ii) a escola moderna sob rasura entendendo que a escola está em xeque bem como a modernidade; iii) os jovens e sua relação com o conhecimento escolar, destacando as vozes discentes como agência produtora na pesquisa etnográfica; iv) as tensões entre a Base Nacional Curricular Comum e o conhecimento a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, que são muitas vezes silenciados enquanto Outro do texto político e acadêmico.

O tempo presente tem sido revelador de desafios em que grandes utopias, certezas e convicções estão postos em xeque. A via única de um projeto de sociedade, e também de escola, está sendo confrontada com projetos em disputas que têm se apresentado à arena política e social. Também se mudam os fluxos globais e transnacionais, alarga-se a temporalidade, mas se comprimem os espaços. Enfim, espaços-tempos entram em confronto nos âmbitos local e global. Relativiza-se a dimensão da própria vida humano-social e dos direitos sociais. A guerra gera conflitos internos e externos, observam-se grandes fluxos migratórios. Ressurgem antigos projetos de sociedade, alguns calcados no conservadorismo extremo, já outros num proselitismo sem fim. A escola torna-se contexto e texto de tais especificidades. O desafio imposto recai sobre os seus sujeitos, demandas e ações.

No cenário, descrito acima, percebe-se a disputa de projetos como o *Escola Sem Partido*, *Escola Livre*, *Escola Sem Mordada*, *Movimentos juvenis de ocupação e desocupação*, *Movimento do Povo Livre e Sem Medo*, *Movimento Anarquista*, *Movimento do Passe Livre*, *Movimento do Brasil sem Corrupção*⁴, entre outros. Justifica-se a criação de uma Base Nacional Curricular Comum que tenta articular e fixar identidades, aprisionar sentidos e, de certa maneira, exercer o controle pelas demandas sociais.

Criam-se formas de controle negociado para os sujeitos da/na escola. Mas também propagam-se horizontes de “qualidade” e “transformação” como forma de melhoria do que está posto ao modelo de “fracasso”, ou seja, do não cumprimento do processo de ensino-aprendizagem da escola brasileira, sobretudo da pública. Reverberam-se as ideias de neutralidade e cientificidade, enfim, de moldes salvíficos para a educação das infâncias e juventudes, calcados no conhecimento.

É no contexto descrito acima que o presente texto tem como objetivo articular o debate em torno do eixo: cultura escolar, escola e diferença, entendendo a centralidade do conhecimento no jogo político da atualidade. Parte-se de uma problematização sobre as inúmeras possibilidades de dizer os sentidos do conhecimento escolar e da própria escola numa perspectiva de centralidade da cultura (HALL, 1997) e da cultura como fluxo (BHABHA, 2007; APPADURAI, 2007, 2010). A escola e o currículo, aqui, são entendidos como produtores de diferenças. O conceito de diferença é requerido como permanente mote de produção de subjetividades nos processos de enunciação da própria ação cultural (BHABHA, 2007).

A tensão posta, no século XX, no ideário escolar de universalização da educação básica e de redemocratização do país revela pontos nodais no processo de luta por demandas sociais e econômicas, como acesso e permanência na escola, além de recursos econômicos tal qual o programa social Bolsa Família. Assim, no bojo de tais discussões está posto o acirramento da ideia de pluralidade cultural e o surgimento da preocupação de discursos sobre cultura e diferença que medeiam o conhecimento na esfera escolar (MACEDO, 2014).

A diferença, numa perspectiva estruturalista, é encarada como diferença *entre*, nas palavras de Macedo (2014, p. 87), é “uma diferença que pressupõe partilhamento de traços comuns *entre* aquilo que será diferenciado”. Uma diferença que compara preexistentes já diferentes. Contudo, em contraposição a tal perspectiva, assume-se, então, a ideia de que diferença é diferença *em si*, numa perspectiva pós-estrutural, em que “não há diferentes a

⁴ Os projetos aqui descritos versam sobre as diversas disputas políticas que o Brasil vem vivenciando nos últimos anos (2014-2017) e que vêm colocando em xeque um modelo de escola pública, laica e democrática.

serem tornados iguais e noções como reconhecimento e redistribuição deixam de fazer sentido” (MACEDO, 2014, p. 95). A diferença é *différance*, é enunciação. A autora ainda argumenta que “essa diferença (*em si*) não inferioriza, ao contrário, ela é condição de surgimento do sujeito” (idem, p. 100). Nas palavras de Macedo (2014), a diferença *entre* está filiada a uma concepção de cultura como tradição a ser ensinada e com sentidos produzidos cotidianamente na escola. Defendem-se aqui os usos sociais de uma diferença que seja *em si* e não *entre*.

Desse modo, o debate proposto por Forquin (1993, p.167) versa sobre a cultura da escola como “um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Constitui uma concepção de tradição que universaliza, e quiçá, essencializa, processos postos no projeto educacional da modernidade⁵. Processos estes que estão imbricados à ideia de conhecimento escolar.

Pereira (2016) sinaliza que o projeto de escola moderna assumiu o ideal de instituição responsável pela transmissão e propagação da chamada “cultura universal”. No âmbito da própria escola, ainda na esteira de Forquin (1993), a ideia de cultura transmuta-se numa cultura escolar, ou seja, em “um conjunto de conteúdos cognitivos e símbolos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167). Tal cultura escolar vem fixando sentidos sobre o que seria também o conhecimento presente no âmbito escolar, de forma a incluir ou excluir o que se ensina, e por que não? Para quem se ensina.

Postas tais considerações, é mister pensar a escola como lugar de contradições e tensões, em que o questionamento sobre o conhecimento escolar, sua produção de sentidos e significados, recai sobre a própria instituição. Ao passo que a escola reproduz discursos e práticas, ela também é produtora de sentidos desses discursos e práticas postas à vida social. Assim, entende-se a escola como cenário e palco, como protagonista e coadjuvante, concomitantemente. Nesse contexto, ainda é preciso compreender práticas escolares como forma analítica da própria instituição em pauta, entendida como protagonizadora de diferenças.

O olhar para a escola é entendido como um projeto da própria modernidade, que

⁵ O trabalho de Fagundes (2017) evidencia de forma contundente que o projeto de Modernidade está ligado à ideia de uma “ciência única”, produzindo o modelo de um sujeito ideal, cartesiano e racional que, fazendo parte da escola, traz a ela questões epistemológicas emblemáticas.

pretende fixar sentidos sobre quais conhecimentos são ensináveis, mas que, *sob rasura*, é possível compreendê-la na fronteira. Argumenta-se que a reimaginação da escola é posta em pauta no próprio jogo político de disputas presentes hoje na esfera local e global sobre o sentido e o questionamento de qual seria sua função social, em especial para as classes populares.

Por fim, à guisa de conclusão desde capítulo, retorna-se a defesa da ideia, mesmo que contingencial, de que o conhecimento escolar, entendido como atos de significação, é agência cultural criadora de modos de subjetivação e justiça social permitindo que o Outro exista e resista em sua dimensão política, humana e social. Por isso, a etnografia e as vozes discentes evidenciam dilemas presentes no dia a dia da instituição. A escrita sobre o Outro e sobre como este entende as dinâmicas presentes em sua vida põem em relevo conceitos e traz à tona problemas para se pensar que escola há de existir no futuro.

2.1 O conhecimento escolar: entre o crítico e o pós-crítico

Proponho, então, que as relações entre conhecimento escolar e conhecimento científico sejam pensadas da perspectiva do pluralismo cultural. Um pluralismo que pressupõe questionamentos de um saber outro, negociações de sentidos e significados e conflitos entre finalidades distintas

Lopes, 2007, p. 202

Pressupõem-se diversas tensões e contradições existentes na escola contemporânea e a relação entre conhecimento científico e o senso comum pode ser encarada como uma dessas tensões. Se, de um lado, tem-se a pluralidade cultural, do outro, vislumbra-se o conhecimento científico - entendido como fruto da ciência moderna que racionaliza, reifica e observa - presentes no cotidiano escolar. Sobre os modos de organização e estruturação da ciência moderna, o estudo de Fagundes (2017) desconstrói a ideia de uma ciência e do científico como “um saber puro, verdadeiro, a-histórico, que impetra uma separação definitiva entre sujeito e objeto, natureza e cultura, científico e popular” (FAGUNDES, 2017, p. 42). Assim, desnuda-se a crença na capacidade científica de objetificação, neutralidade e produção universal da

verdade, para pensá-la em um contexto que lhe permite as condições da existência e torna válidos seus argumentos (idem, p. 68). Como articular tais demandas? O que se entende por conhecimento? E pela adjetivação escolar?

Assume-se aqui um risco, proposto como forma de compreensão de um objeto de estudo entre os deslocamentos do crítico e do pós-crítico. Embora haja uma distinção clara entre tais correntes, opta-se por trabalhar na fronteira, ou seja, entre as dimensões da ciência e do senso comum. Destaca-se, também, a ideia de que, na fronteira, há limites e possibilidades de alargamento de horizontes, contudo, há conflitos e disputas. O debate sobre o conhecimento escolar, caro aos pesquisadores no Brasil a partir da década de 1980, ganha forma e relevância em um contexto histórico marcadamente no centro das mudanças sociais e políticas no mundo contemporâneo. A escola passa a ser uma arena de disputas diante de campos teóricos, a saber, a teoria da carência cultural; a teoria da Reprodução; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; pedagogia libertadora, enfim, um sem-número de discursos sobre e para a escola. Forquin (1993), na década de 1990, indica que o papel social exercido pela escola é a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade às gerações futuras.

[...] Mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua (FORQUIN, 1993, p. 172).

Lopes (1999), em seu livro, no fim da década de 1990, elucida pressupostos centrais para se pensarem questões relativas ao conhecimento escolar: i) os problemas de ensino-aprendizagem vinculados, não ao processo metodológico, mas ao processo de construção social do conhecimento; ii) questões epistemológicas em uma perspectiva relativista por meio de um ponto de vista problematizador; iii) a escola como campo da centralidade do conhecimento e da cultura; iv) uma perspectiva pluralista da cultura contribuindo para diferentes saberes sociais; v) dimensão produtiva do conhecimento escolar por meio de produção e transposição didática, em que a escola é entendida como criadora de conhecimento e *habitus*.

Partindo do presente contexto, o conhecimento escolar é posto em uma arena entre diferentes campos de estudo, Currículo e Didática, por exemplo, já que se relaciona com *o que ensinar* e *o como ensinar*. Mas aqui, também, é situado numa abordagem socioantropológica da educação por ser entendido no âmbito da cultura. Assim, retoma-se

uma questão de fundo sobre qual seria a função social da escola: transmissão de conhecimento ou de cultura?

Questiona-se o que se ensina e como se ensina no âmbito escolar. Culpa-se pelo sucesso ou fracasso seus próprios sujeitos, mas, quais disputas e deslocamentos estão presentes em tais processos? É preciso compreender que, entre a luta de classes, no campo marxista, ou mesmo, na discursividade, no âmbito pós-estruturalista encontram-se ressonâncias sobre aspectos do que seria conhecimento no âmbito escolar. “A escola reproduz, mas também resiste, e nesse campo de contradições precisamos trabalhar para: socializar o conhecimento científico, dialogar com os saberes populares e desconstruir a valorização ideológica do conhecimento científico feita na escola” (LOPES, 1999, p.24). Tal ideal de argumentação evidencia que é preciso uma escuta mais sensível das vozes que dão sentido ao que se aprende e ensina no contexto institucional.

O conhecimento escolar é, então, entendido como espaço e 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”; e também podemos entender que “constitui-se no embate (...). Em síntese, o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares” (idem).

A disputa presente no significante conteúdo, também entendido como conhecimento, é um indicativo de que o mesmo é percebido como “unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32).

Há uma variedade de definições para o conhecimento, segundo Gabriel (2016), que nos ajudam a perceber as disputas e nuances nos significantes postos em justaposição ao ato de conhecer. Assim, i) conhecimento pode ser encarado como conteúdo e significado com conteudismo, cientificismo ou universalismo; ii) conhecimento pode ser entendido como experiência e significado com cotidiano, ecologia de saberes, tradução, saber; iii) conhecimento pode ser cultura e significado como negociação cultural, tradução, hibridismo; por fim, iv) conhecimento pode ser ciência e significado numa perspectiva universalista, verdadeira e legítima. É na disputa entre ambos os sentidos que se pressupõe a emergência de

novos outros⁶.

Conteúdo é entendido como um conhecimento científico disciplinarizado, ou seja, um conhecimento que passou por um processo de recontextualização no modelo disciplinar no âmbito do currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 afirmam que: Art.9 – 3º “Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e apreendidos” (DCN, Resolução 07, de 14 de dezembro de 2010). Ou seja, o conhecimento é produto de um campo disciplinar que passa a ser conteúdo ensinável na escola.

Já no aspecto cultural, é assumida a ideia de Appadurai (2010) que entende a cultura como uma fotografia do real, que por si só é compreendida como um constante fluxo de transição, ou seja, que há fluxos culturais em movimentos. Posto isso, reafirma-se a ideia de cultura para além dos sentidos partilhados, mas cultura como produção de sentidos e significados, como enunciação. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 186), “como prática de enunciação e atribuição de sentidos”. A cultura, para as autoras, pode ser entendida como negociação, produzida como símbolos e sentidos em ambivalência que envolvem negar e aceitar, o conhecimento e a própria ciência, ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011).

Como argumenta Bernstein (1996), a forma como as sociedades selecionam, classificam, distribuem, transmitem e avaliam os saberes escolares reflete a distribuição de poder no interior destas mesmas sociedades e revela os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos dos indivíduos. Revelam aspectos culturais. Ainda, nas palavras do autor, “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 190). A assimetria de poder evidenciada no cotidiano escolar vem sendo temática de diversas produções do NetEDU ao longo dos anos (MATTOS, 1992; CASTRO, 2006; VASCONCELLOS, 2010) indicando que tais relações constroem sentidos, didáticas e currículos.

O conhecimento, então, assume articulações necessárias por meio das quais o conjunto da experiência humana torna-se inteligível a tantos outros possíveis. As formas de conhecer são fundamentais para a realização da mente humana. Mas, é preciso compreender que o conhecimento não corresponde, apenas, ao conjunto de inúmeras expressões simbólicas testadas largamente, ele se articula às interações e discursos possíveis no campo social. “Adquirir conhecimento é aprender a compreender e experienciar o mundo por intermédio

⁶ As vozes discentes na pesquisa serão articuladas com os sentidos de conhecimento como conteúdo, experiência, cultura e ciência na seção 2.3 *Os estudantes e sua relação com o conhecimento escolar*.

dessas formas de conhecimento, sem as quais isso não seria possível” (LOPES, 1999, p. 164). Isto implica um processo que envolve a experiência e a articulação, por esquemas conceituais possíveis no horizonte da vida cotidiana.

Lopes e Macedo (2011) advogam a ideia de que a discussão sobre o conhecimento no campo curricular oscila entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como válidos e o universalismo de aceitação de alguns saberes como arautos da verdade. As autoras indicam que, nessa perspectiva, o currículo não é entendido como algo fixo, como um produto outorgado à escola. O currículo assume o sentido de disputa da própria luta pela produção de significados, ou seja, o currículo, assim como o conhecimento, é entendido como produção cultural. Parte-se de um princípio de que o “currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar” (MACEDO, 2004, p 288).

Gabriel e Moraes (2014) indicam que o significante universal - pode-se destacar o conhecimento universal - é entendido como modo de homogeneizar e determinar limites. Significa hegemonizar sentidos e práticas específicas para o controle social.

Em uma perspectiva crítica, o debate sobre o que é “fundamental” de ser ensinado na escola está posto em centralidade. O conhecimento universal, aquele propagado pela ciência moderna que todos têm que saber e muito vinculado ao modelo eurocêntrico, também torna-se fundamental. Nas palavras de Charlot (2013) não se pode contribuir para uma mitigação pedagógica. É preciso assumir o papel da escola como lócus de socialização de saberes e das contradições existentes entre o processo histórico do conhecimento e das estruturas da organização social.

As teorias críticas, de forma geral, assumem a ideia de que a escola deve transmitir um conhecimento especializado, social e culturalmente acumulado pela humanidade para as gerações futuras. Nas palavras de Young (2007, p 1296): “[...]um conhecimento independente do contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso”. É nessa concepção de escola que o autor afirma uma concepção de currículo e de escola “onde o mundo é tratado como um objeto de pensamento e não como um lugar de experiência” (YOUNG, 2011, p. 616). Aqui, claramente, há uma reafirmação da cisão entre o abstrato e concreto proposta pela modernidade.

A escola, na concepção de Young (2007), tem como função transmitir um conhecimento especializado que é chamado de conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento universal e generalizante. “Ele [conhecimento] fornece generalizações e busca

universalidade. Ele fornece uma base para se fazerem julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296).

A existência da escola e seu futuro como instituição moderna possui sentido porque tem por principal objetivo a produção/reprodução cultural, ou seja, transmitir e/ou socializar conhecimentos produzidos temporal, cultural e socialmente a uma determinada geração (DURKHEIM, 1969). Pode-se pensar que as estruturas que indicavam as certezas sobre a escola passaram a compartilhar novos sentidos que põem em xeque a existência da própria estrutura. Assim, defende-se que a via de mão única deixa de ser o todo coerente proposto pela razão para se pensar nos emaranhados que tecem novas concepções de perspectivas sobre qual ou quais são as funções da escola.

Numa perspectiva pós-estruturalista, pensa-se que tanto maior será seu significado político-epistemológico, quanto maior for sua capacidade de produção de significados e de formação de sujeitos. Contudo, tais sujeitos podem ser entendidos e se entenderem como pessoas conscientes de seus papéis históricos e com capacidade reflexiva e atuante nas transformações em direção a relações sociais de não-exclusão econômica e cultural no sentido de uma autorreflexão (LOPES e MACEDO, 2011; ALVES, 2012).

A mediação didática existente no dia a dia da escola assume uma característica de possibilidade facilitadora do processo de ensinar e aprender o que seria científico. Tal processo de facilitação implica uma relação entre aprender e ensinar a partir do cotidiano dos alunos e das alunas em articulação com a perspectiva da diferença.

“Em suma, o conhecimento escolar, que envolve a (re)construção do conhecimento científico, não pode perder de vista a (re)construção do conhecimento cotidiano. Se concebemos a historicidade do conhecimento cotidiano e, portanto, sua mudança em virtude das alterações nas relações com diferentes saberes sociais, devemos conceber a escola como instituição que tem por objetivo contribuir para questionar as concepções cotidianas de todos nós” (LOPES, 1999, p.232).

A ideia é a de que o conhecimento é submetido a uma transformação, ou seja, que ele se situa entre o escolar, com suas finalidades objetificadas no ensino e na aprendizagem, e a produção da ciência existente no mundo acadêmico. Por isso mesmo, é preciso compreender, no chão da escola, as mediações existentes entre os saberes de referência, aqui entendido como as disciplinas, e os saberes escolares, aqui entendidos como uma epistemologia que é produzida na escola. É no deslocamento entre ambos que situamos a emergência de uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem possível ao futuro da escola brasileira. Compreender o conhecimento escolar é a possibilidade de compreender lógicas socioantropológicas existentes nas relações sociais contemporâneas. Dito de outro modo,

compreender as lógicas dos próprios sujeitos sociais a quem ela se destina, os estudantes.

Cria-se como possibilidade reflexiva a ideia de que o conhecimento é posto em circularidade na escola. A circularidade é colocada, dessa forma, em destaque, no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que ocorrem através de uma reestruturação das próprias relações socioculturais (BORGES, 2011). Conhecimento que compreende o diálogo entre teoria e experiência como algo indispensável, contrariando as concepções de Young (2007). Assim, vislumbra-se a ideia de saberes que se hibridizam, se chocam e se contradizem, saberes que, postos em deslocamentos, não são fixados a um sentido único (MACEDO, 2004).

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória, nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados” num processo de fluidez (MACEDO, 2004, p. 290).

O conhecimento escolar é situado entre as diversas fronteiras aqui apresentadas, podendo ser entendido como fruto do borrarmento destas. Então, defende-se a ideia de que o conhecimento escolar é um conhecimento estabelecido a partir de “estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio a disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos [...]” (GABRIEL, 2015, p. 439).

Conhecimento escolar que pode ser entendido como atos de significação na medida em que significar perpassa o entrecruzamento do conteúdo, da experiência, da cultura e da ciência. Entende-se que atos de significação incidem i) na experiência de ser afetado, gerando, assim, novas formas de se pensar e repensar o mundo, pois os afetos são construções culturais, “e que não têm nenhuma consistência fora dessa construção” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 155), e ii) na imaginação como prática social na fabricação da vida dos sujeitos, assumindo-se a imaginação dos próprios sujeitos que fazem parte da escola (fora dela), geram novos tipos de política, novos tipos de expressão coletiva e novas necessidades de disciplina social (APPADURAI, 2003). A escola seria, então, essa comunidade imaginada que cria sentidos para seus sujeitos. E criando-os, também, os socializa, quer seja em âmbito local e/ou global, um conhecimento entendido e defendido como agência cultural.

Ao passo que isso ocorre, o olhar se volta para perceber como as contradições postas se articulam, gerando novos impasses e superando antigos dilemas. Pensar o conhecimento na

escola não mais como um bloco dado e homogêneo, mas como lugar de negociação, reinvenção e possibilidades de novos horizontes. Entre o crítico e o pós-crítico, o conhecimento escolar como reimaginação da cultura articula em si as diferenças.

2.2 A escola moderna sob rasura: em xeque o conhecimento escolar

A instituição escola, tal qual a conhecemos hoje, em especial na América Latina, é amparada em um modelo da Modernidade europeia. Sua função, ora centrada na manutenção dos ideais da modernidade, ora centrada na transmissão de conhecimentos acumulados e socialmente reconhecidos, vem sofrendo desgastes (CANDAU, 2008; FAGUNDES, 2017).

Diante de um impasse do que vem se chamando de crise da escola (CHARLOT, 2007), de uma escola sequestrada (DUBET, 1997), ou mesmo, da escola sob suspeita (GABRIEL, 2008), assume-se a ideia de que tal instituição está sob rasura (HALL, 1997). Tais demandas, impostas à escola, demonstram que o projeto de modernidade em que ela está inserida vem passando por esgotamentos presentes em diversos discursos na sociedade, desde as políticas curriculares ao que se é propagado na grande mídia. De forma geral, “o modelo de escola vai mal”. A rasura aqui é compreendida como um conceito que parte da dimensão cultural tornando o risco algo inválido ou ilegível, mas que ainda permanece presente ao fundo. A escola riscada ou ilegível, ainda exerce uma preponderância nas dimensões políticas da sociedade.

Uma modernidade que vem apresentando sua autonarração do mundo, através do silenciamento das diversas vozes que formam o âmago da consciência dos processos de colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2013). A modernidade, e a própria escola, vão criando processos de exclusão, vulnerabilizando e subalternizando aqueles que estão à margem: os afrodescendentes, os filhos das classes populares, os favelizados, etc (GARCIA, 2012).

De acordo com Appadurai (2003), a modernidade de agora vem sendo protagonizada por um sujeito comum, o cidadão, que vive num movimento iminente, mas sempre em contato com outros movimentos, interacionistas e/ou imagéticos mediados no mundo. Criam-se assim, vidas e mundos imaginados. Pode-se pensar que a escola é uma comunidade imaginada, ou seja, uma comunidade com dinâmicas e relações próprias estabelecidas em negociação.

Entende-se que a instituição escola é imaginada porque cada sujeito nela presente e existente cria uma imagem de sua comunhão, pois cada um se apropria de maneira diferente dos símbolos e signos existentes no âmbito escolar. “É nessa direção que vejo, ao menos em parte, o futuro do estudo da imaginação como prática social. É a força social da imaginação, produzida como coisa central, material” (APPADURAI, 2010, p. 06).

Assim, cada perspectiva dos atores sociais que interagem na escola é percebida pela posição que ocupam em relação à cultura e ao momento histórico vivido (APPADURAI, 2003). Dessa forma, a cultura pode ser compreendida em algumas dimensões, a saber, i) como substantivo, assim sendo algo partilhado e coisificado; ii) como dimensão da diferença, assim sendo, como linguagem; iii) como identidade de grupo, ou seja, como fronteiras de diferenças. Defende-se aqui, ainda, de forma contingencial, a cultura como fronteira de diferenças em disputas. E porque em disputas, em deslocamentos, tensões e conflitos.

Appadurai (2003) propõe, então, uma reflexão sobre os mundos imaginados na era da globalização a partir dos fluxos culturais: cenários étnicos, ideológicos, midiáticos, tecnológicos e financeiros. O autor aponta para formas fluidas e irregulares destas paisagens, que são permeadas de sentidos políticos, econômicos, históricos, linguísticos, etc, e que variam de acordo com a perspectiva do ator social envolvido na ação. Como situar a escola diante de tais cenários? Como pensar a diferença como articulação da escola? Como situar o conhecimento dentro dos cenários na globalização?

Ao estudar a história das disciplinas escolares, Chervel (1990, p. 181) nos fala que “a escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si”. Como lugar de ensino, chegamos a relação entre o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Por isso mesmo, a ideia de disciplina escolar está ligada a “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

A função social da escola é pensada, não de forma simplificada, mas através de uma totalidade ampla e complexa, a partir da perspectiva do outro e do conhecimento por ele produzido, ou a ele destinado. Chervel (1990) nos fala, então, das tensões entre o “saber erudito”, o “saber ensinado” e a inércia em que a escola está envolvida. Como elemento da modernidade, das exigências deste período e de uma reelaboração própria de suas normas e valores, a instituição escolar é uma tecnologia que não se pode importar (DUBET, 1997). Afinal de contas, reafirma-se a ideia que a escola ainda é um lugar privilegiado de socialização do conhecimento escolar, mas que veio assumindo outras funções e sentidos, tal

qual a disputa entre educar, ensinar e cuidar (GABRIEL; MORAES, 2014).

A escola é entendida como um lócus do saber que contribui para pensarmos em suas implicações nas práticas de fracasso escolar que existem no dia a dia da sala de aula (MATTOS, 2009). Os conhecimentos selecionados a serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo, de seus esplendores e das misérias da “ciência” (MIGNOLO, 2003).

O conhecimento é encarado como uma potência criativa no âmago da instituição escolar como poder, sendo este imbricado na relação que a escola estabelece com a sociedade, desempenhando um papel formativo de sujeitos e, dessa forma, de uma cultura que irá atuar diretamente na vivência desses mesmos sujeitos na sociedade em que vivem. No entanto, ao assumir uma função transmissora de conhecimento, a escola moderna limita-se a um tipo de compreensão do mundo, negando que a diferença a constitua como instituição e projeto político (GARCIA, 2012). O que se deseja é que a escola não encare seus estudantes como tábulas rasas. Mas, antes de tudo, como sujeitos produtores de diferença, agentes culturais que narram uma história e que, por isso mesmo, são produtores de sentidos e de conhecimento.

Retorna-se a Appadurai (2003) para se pensar que os fluxos disjuntivos podem ser espectros que caracterizam movimentos constantes de ideias, pensamentos, ideologias, tecnologias, imagens, entre outros, na era da globalização. Fluxos que não têm a mesma direção, antes de tudo, são usados para separar as dimensões globais. Seria possível imaginar a escola dentro de um cenário em movimento? Ao passo que se propõem tais reflexões, é importante destacar que o currículo escolar, mas não somente ele, vem se assumindo como fluxo de demandas. De tal forma, retorna-se à ideia de diferença como possibilidade de análise das múltiplas formas de imaginar o mundo. E de seus sujeitos como detentores, de igual forma, do direito a serem diferentes.

A afirmação feita por sociólogos (YOUNG, 2000; 2007; 2011) de matrizes críticas, de que todo saber é produzido socialmente para propósitos particulares em contextos particulares é, hoje, relativamente incontroversa. Contudo, será que isso quer dizer que o que é escolhido para ser incluído no currículo num determinado momento “nada mais é do que aquilo que aqueles que estão em posição de poder decidem ser o saber?” (YOUNG, 2000, p. 13).

Quais conhecimentos estão presentes na escola de hoje? E quais são as tensões presentes no dia a dia da vida escolar? Talvez seja possível pensar que reimaginando a escola e o conhecimento emergirão incontáveis modos de projeção da vida cotidiana dos sujeitos para além daqueles postos no livro didático, por exemplo. Nas palavras de Lopes (2008, p. 211) “Se é possível pensar no papel da imaginação, como já destaquei, na produção de novas

hegemonias, há que se considerar outros modos de projetar as práticas nas escolas”. Assim, é possível, também, reimaginar a escola e o conhecimento como dimensões do tempo presente em que se compreendam projetos de sociedade que sejam capazes de articular demandas possíveis aos sujeitos postos em situação de desigualdade.

O conhecimento escolar como reimaginação da cultura é entendido a partir da ideia de escola como protagonizadora da diferença. Em uma proposta de análise pautada em deslocamentos, entre o crítico e o pós-crítico, assume-se que o conhecimento escolar é produção da cultura. Tal ideia é posta no sentido de compreensão da escola moderna que, estando sob rasura, vem apresentando chaves de análise importantes para repensarmos o papel do conhecimento em um projeto de disputa de significação e hegemonias em que questões de gênero, sexualidade, raça e racialização, desigualdades, entre outras, tomem de assalto a vida escolar.

A primeira pista em destaque é que a escola está situada em um contexto de crise, mas não sua crise. Antes de tudo, de uma crise da modernidade que a leva para uma discussão acerca do seu sentido. Os projetos, e são diversos como já descritos na primeira parte desse texto, que disputam a escola também permanecem presentes nos cenários contemporâneos de globalização, tensionando os processos de fluxos de sentido em um alargamento da própria modernidade (APPADURAI, 2003).

A segunda pista versa sobre o questionamento do conhecimento escolar e a produção de sentidos e significados existentes sobre a instituição escola. Nesse contexto, ainda é preciso compreender práticas e saberes escolares como forma analítica. A escola moderna está imersa numa arena de disputas de poder e saber que estão relacionadas às mudanças e transformações modernas e pós-modernas. Já o currículo é o lugar “habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação” (MACEDO, 2004, p. 291).

A instituição escola é chamada, então, a se situar em uma perspectiva de reimaginação do seu próprio conhecimento, podendo indicar que tal ação ocorra no plano cultural diante de uma perspectiva de política curricular. Como se daria tal ação? As vozes que permeiam a vida escolar dão conta de sinalizar quais são os caminhos possíveis para tal empreitada.

O desafio proposto é (re)pensar novas formas de produção, novos modelos e imagens *na/da* escola, em uma circularidade de sentidos, enfim, em uma educação associada ao modelo emancipatório e não desigual. Reafirma-se a ideia de Gabriel (2013, p. 240) em que é

preciso pensar a escola pública brasileira “(...) como um espaço político, ainda importante no cenário atual, na disputa ou negociação de projetos de sociedade nos limites do campo de possibilidades, ainda que contingenciais, em que eles são pensados”. Nesse sentido, defende-se a escola como lugar de produção de conhecimento.

Por fim, o terceiro aspecto versa sobre a relação dos sujeitos da escola com o conhecimento escolar. Tal relação é posta em xeque na medida em que “o desafio consiste na construção de um instrumental analítico que permita contemplar, tanto a dimensão epistemológica, quanto a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que integram o contexto escolar” (GABRIEL, 2013, p. 234). Ou seja, o instrumental aqui defendido está pautado em uma perspectiva etnográfica. Então, há que se escutar também as vozes discentes e docentes, mas não somente elas, presentes no dia a dia do chão escolar, como forma de compreensão da própria dinâmica escolar. Fazer emergir a alteridade por vias etnográficas auxilia na ideia de relação com o Outro presente na produção de conhecimento. Através da etnografia se escreve e se apaga um conhecimento novo impregnado pela ideia da diferença.

A seguir evidenciam-se as vozes dos sujeitos da pesquisa em sua relação à ideia de conhecimento escolar. Vozes dissonantes e divergentes que trazem à baila questões nodais para se pensar um projeto de escola em que o conhecimento seja central às suas práticas cotidianas. Contudo, não um conhecimento reificado, mas, antes de tudo, deseja-se um conhecimento entendido como a própria ideia de cultura e diferença.

2.3 Os jovens e sua relação com o conhecimento escolar

Ao longo das observações da pesquisa de campo foram perguntados aos jovens o que seria conhecimento em suas perspectivas. Tem-se a ideia de que o confronto dos jovens com o saber está relacionado intimamente ao processo educacional presente no dia a dia da escola. O Ensino Médio se torna, então, chave emblemática por ser considerado uma etapa em que muitos terminam os estudos e outros tantos começam o “jogo do destino” (ENGUIITA, 2014), ou mesmo, a pensar e viver o futuro.

O “jogo do destino” é uma proposição de Enguita (2014) que entende a instituição escolar como uma encruzilhada em que os estudantes não sabem o que farão do futuro de suas vidas no pós-ensino médio. A partir da pesquisa pode-se entender que a escola é, então,

percebida como instituição social. Logo, se organiza com normas e valores culturais legitimados. Mas, é preciso percebê-la como lugar de contradição, de lutas e confrontos, embates e resistências, enfim, como um lugar em que a vida pulsa em seu mote de produção de diferenças.

Os processos educacionais existentes, na instituição escolar em pauta, são entendidos como uma relação dos alunos e das alunas com o saber, com o conhecimento. Tal dimensão é importante para entendermos como as desigualdades são produzidas; como os saberes hibridizados fazem ou não sentido; e como as classes populares criam estratégias de sobrevivência e pertencimento ao espaço escolar.

A partir dos estudos de Charlot (2000, 2005, 2014), em que a relação com o saber e com a escola é uma relação social envolvendo diversos atores, mas também é individual tomando a mobilização do sujeito como engajamento. Acrescentaria, também, que é tecnológica, assumindo artefatos culturais como mediadores de processos de ensino e aprendizagem. Assumir a questão do sujeito é também assumir uma posição política, entendendo que somos indissociavelmente humanos, culturais e singulares (CHARLOT, 2000).

A relação com o saber e com conhecimento é assumida, aqui, como a relação dos jovens alunos e alunas com o mundo, com os outros e consigo mesmos diante do confronto e da necessidade de aprender (CHARLOT, 2005). A ideia, neste estudo e partir dos escritos de Charlot (2005), de que as relações estabelecidas com o objeto a ser aprendido, aqui chamado de conhecimento escolar, pelos alunos e alunas, é uma relação que ora se apresenta como conteúdo, ora como produção cultural e ora como mescla das duas dimensões: conteúdo e produção cultural. Entretanto, tal conceito auxilia na compreensão de que, no Ensino Médio, a tensão do aprender se relaciona com o futuro. Assim, de acordo com as observações em sala de aula e na escola e com o uso do *Atlas.ti*, a categoria do conhecimento passou a se relacionar a algumas tematizações: conteúdo, matéria, disciplina, tarefa, avaliação, prova, estudo, SAERJ, ajuda e sala de aula.

Apresentam-se, a seguir, a partir das vozes dos sujeitos das pesquisas, análises realizadas sobre algumas reflexões sobre como os jovens do Ensino Médio se relacionam com o conhecimento, atribuindo sentidos e significados nesta etapa dos processos educacionais. Ao longo do processo da pesquisa de campo, o conhecimento era chave analítica central e, assim, foi se percebendo o que seria conhecimento a partir da ótica dos próprios alunos e das alunas da pesquisa. Abaixo, seguem algumas asserções derivadas das perguntas e anotações

ao longo das observações participantes na escola por meio de conversas etnográficas⁷ no dia a dia da pesquisa. Conversas que auxiliam no entendimento do processo de tematização da pesquisa, gerando, assim, as categorias. São falas dos estudantes sem uma organização prévia, pois há um princípio etnográfico de leitura livre que aqui será usado, ou seja, que o leitor do texto também possa recriar formas de análises a partir de sua própria leitura e compreensão de mundo, entendendo que a etnografia busca uma procura incessante no diálogo com o Outro (PEIRANO, 1995).

Para você, o que é conhecimento?

A descoberta de algo (Aluno André).

Tudo o que possa ser aprendido e repassado de geração em geração (Aluno Bruno).

Compreender por meio da razão ou experiência (Aluno Carlos).

Buscar o saber (Aluno Daniel).

Toda forma de aprendizado (Aluna Emile).

É tudo aquilo que nos melhora como pessoa e expande nossa mente e pensamento (Aluna Fernanda).

Tudo aquilo que eu entendo de algo e posso transmiti-lo para outra pessoa (Aluna Gabriele).

Buscar o saber sobre determinado assunto (Aluno Henrique).

Ter domínio, e senso de justiça (Aluno Iago).

É ensinamentos guardados ou adquiridos por outras pessoas ou por meio do estudo (Aluna Juliana).

Cultura (Aluno Karl).

É saber lidar com as coisas, é saber o que acontece pelo mundo é querer se informar (Aluno Luiz).

Tudo que as pessoas sabem (Aluno Marx).

Aplicação da informação (Aluna Naira).

Coisas absorvidas pela vida que você aprendeu/gravou. E se torna uma pessoa de conhecimento sobre tal assunto etc. (Aluna Ohana).

Conhecimento é o saber geral (Aluno Pedro).

Sabedoria (Aluna Quênia).

Ter noção de alguma coisa (Aluna Rute).

As falas acima indicam que a relação dos jovens com o conhecimento pode ser compreendida a partir de uma multiplicidade de sentidos que constroem ligações com a instituição escolar, a linguagem, a família, o aprender e ensinar, a cultura etc. O conhecimento é então um conceito que disputa sentido com ele mesmo e com outros, numa perspectiva em que a adjetivação escolar faz parte desse cenário (GABRIEL, 2014).

O exercício de escuta das entrevistas etnográficas gerou reflexões pautadas nas vozes discentes sobre como conceituar. Importante destacar que tais falas estão impregnadas de expectativas, ou mesmo, de um jogo de linguagem que os jovens estudantes utilizaram. Dessa forma, não se acredita na neutralidade, ou mesmo, na pureza dos informantes. Antes de tudo,

⁷ Chamam-se aqui conversas etnográficas toda sorte de falas e diálogos oriundos dos encontros com os estudantes nos corredores, nos intervalos de aulas, no ponto de ônibus, na sala dos professores etc. São conversas que geraram dados sem uma estruturação prévia de perguntas, ou seja, da possibilidade de diálogo livre, surgem importantes reflexões.

em um jogo de cena em que é possível criar sentidos para o que e como se diz na pesquisa de campo.

Depreende-se que: i) conhecimento como conteúdo ii) conhecimento como experiência, iii) conhecimento como cultura, iv) conhecimento como ciência. Tais temáticas são articulações possíveis à relação dos jovens com o conhecimento, ou sobre o entendimento do que seria conhecimento escolar. As falas revelam um dissenso sobre a pergunta em questão: *para você, o que é conhecimento?*

A partir das vozes discentes opera-se com as descrições de cenas do cotidiano escolar, de forma que as cenas vão dando contexto e texto para as temáticas. A cena de sala de aula na turma de 2º ano do EM, abaixo, revela a dimensão subjetiva do outro pensando a própria ideia de cultural e do científico. Da expectativa de aprender para ser, futuramente, e o desejo de aprender, mesmo sem o reconhecimento do outro, o ser “burra”.

O contexto de descrição ocorre na aula de Química, que é sobre a Lei de Gibbs, ou seja, o conteúdo da aula versava sobre a energia livre de Gibbs, que é uma energia em que o processo dispõe para realizar trabalho útil em temperatura e pressão constante.

Quadro 5 - Lei de gibbes

	<p>Em que:</p> <p>ΔG = variação da energia livre; ΔH = variação da entalpia; T = temperatura em Kelvin (sempre positiva); ΔS = variação da entropia.</p>
---	---

A cena evidencia o pensamento no entendimento dos processos de subjetividades presentes diante do conhecimento, aqui expresso na fala do professor de Química sobre a ciência e seu confronto com o senso comum, ou seja, pela tensão posta no âmbito cultural. Também há as vozes dos estudantes que expressam perspectivas de desejo pelo futuro - “vou me formar em Química” - e as contradições relacionadas ao conhecimento escolar – “professor, não vou entender não”.

Cena 01: Chegamos na sala da turma do 2º ano (turma 2001), a turma tem ar-condicionado e está em silêncio. Todos pegam o caderno e começam a copiar a matéria do quadro: Energia Livre de Gibbs, matéria da turma de 2º ano. Também há alunos e alunas com o celular e fone de ouvido. Copiam a matéria do quadro. Há

⁸ A equação presente na aula de química leva esse nome porque foi proposta pelo físico norte-americano J. Willard Gibbs (1839-1903) e pelo físico alemão Hermann Helmholtz (1821-1894).

bastante silêncio na sala, mas uma aluna engasga. Ela permanece em sala de aula e passa bem, mas cria um agito na turma. Uma aluna diz: “vou me formar em física”. O professor diz: “vem fazer Química, Engenharia Química”. O professor começa a fazer a chamada. Espera 3 minutos e começa a falar do conteúdo. Alguns alunos dormem, reclamam do horário de verão. O professor, que estava sentado, levanta e diz: “A ciência não trabalha com o senso comum. Usa os métodos científicos”. Enquanto isso vários alunos usam o celular. Uma aluna (L.) diz: “Professor, não vou entender não”. O professor responde: “você vai entender”. A aula segue e L. fala para uma amiga: “É mesmo, você é burra.” (Relatório de campo – dia 20/10/2015).

A cena descrita acima revela como os estudantes se relacionam com o conhecimento mediados por uma reflexividade posta no dia a dia da sala de aula. O professor explica o conteúdo, Lei de Gibbes, e faz interações acerca dos desejos dos alunos “vem fazer Química”. Há também interação entre estudantes: “é mesmo, você é burra”. Uma cena permeada de sentidos em que os estudantes copiam a matéria, usam o celular, falam dos seus desejos e “zoam” uns aos outros.

É possível situar tal cena no plano das fronteiras culturais. Ao falar que a ciência não trabalha com o senso comum, há o entendimento de negá-lo. Ao negar o senso comum e suas formas de operacionalização (cristalização do pré-conceito, a ideia de subjetividade, sem-método, calcado à tradição, entre outros), quer-se reafirmar a ciência em detrimento de outros conhecimentos. Os métodos indicados pelo professor representam uma ideia de valorização da ciência que se assume neutra, universal e fora da cultura. Pode-se pensar que, dessa forma, o conteúdo escolar ensinável, no caso a Lei de Gibbes, é significado, também, como algo neutro e científico. Já a ideia de conhecimento como experiência está, possivelmente, na fala: “Eu não vou entender”. O não entendimento qualifica a experiência dos sujeitos como aqueles incapazes de apreender algo.

A cena da sala de aula evidencia uma compreensão do conhecimento como conteúdo que pode ser compreendido a partir do processo de escolarização. Dito de outra forma, que a Lei de Gibbes é ensinável, por si, no contexto escolar, sem uma mediação em que se evidencie a história das ciências, ou mesmo seu lugar, no mundo moderno. A circularidade entre as culturas e saberes (TURA, 2010), já expressa neste texto, permite o confronto de posições, sentidos e poderes no campo pedagógico. É importante destacar que há processos de “deslegitimação de saberes, de exclusão e silenciamento de diferenças culturais que constituem a tradição curricular moderna” (PEREIRA, 2013, p. 16).

A escola é chamada a se situar em um tempo de mudanças e transformações sociais em que visões de mundo estão em conflito e transição como consequência da modernidade (GIDDENS, 1991). O conhecimento escolar e sua relação com a cultura, então, se tornam processos analíticos importantes desta pesquisa, porque a escola é o local profícuo de troca de

saberes, de circularidade de culturas, dos encontros e legitimações das práticas sociais, de interação entre diferentes gerações e articulação entre diversos padrões culturais e educativos, enfim, espaço de ensino-aprendizagem.

A cena abaixo nos instiga a pensar nas redes sociais, nas conexões e nos fluxos culturais descritos por Appadurai (2003). Os fluxos globais se fazem presentes num cotidiano específico à medida que constroem relações com a própria ideia de cultura. Assim, o Facebook e o WhatsApp são artefatos digitais e de interação social que também constroem as relações em sala de aula, não apenas algo que interfere. Antes de tudo, são criadores de interferência no dia a dia da escola.

Cena 02: Chego na escola às 7h e falo com o professor de Química na sala dos professores. Vamos para sala e ele informa que terá prova nas turmas do segundo e terceiro ano. Quando chegamos à sala de aula, os alunos perguntam se a prova será com consulta. Em sala há três alunos falando do Facebook e do WhatsApp. Falam sobre a imagem de uma colega deles, riem. Os alunos e alunas vão entrando na sala e o professor vai falando sobre a prova. Um aluno diz: “Ainda bem que aprendi”. O professor informa que eles podem estudar antes da prova, há um tempo para isso, assim, os alunos e as alunas pegam os cadernos e começam a estudar. Nesse momento, Luiz Fernando explica para um colega a matéria. Percebo que há a ajuda entre aluno-aluno. O representante da sala chega e um colega pergunta:

Tá preparado pra prova?

Que prova?

Esse é o nosso representante!

No fundo da sala há duas alunas conversando com o celular na mão. Já alguns alunos pegam o caderno e levam à mesa para o professor, que dá o visto no caderno. A turma continua estudando para a prova. Quando se levantam e vão à mesa do professor os alunos perguntam a nota dos testes e trabalhos. É formada uma fila na sala perto da mesa do professor. Alguns se levantam e vão para mesa do professor com o fone de ouvido mesmo. O professor entrega a prova e o professor diz que tudo foi explicado na revisão, deseja sorte e começa a prova.

O aluno Carlos, que afirmara no começo da aula que havia aprendido, não faz nada. Olha para o lado, para frente e para baixo. Brinca com o colega da frente, não faz nada, apenas pensa. O professor se aproxima dele. O aluno Wellington diz que acabou, entrega a prova e sai de sala. Carlos, que ainda fica pensando, diz: “Te espero na recuperação”. Em 15 minutos os alunos acabam a prova. A aluna Laura diz: “Não vou colar da Sarah, porque ela sabe menos que eu” (Relatório de campo – dia 15/09/2015).

A prova então é o pano de fundo desse próprio fluxo que carece de investigação, de sentidos e de negociação. Então, cabe entender a avaliação não como “avaliação do conteúdo”, mas dos sentidos que damos a este. Os estudantes, na cena abaixo, logo perguntam se a avaliação será com consulta, ou seja, se poderão ter acesso às anotações feitas ao longo das aulas. Também revelam frases do tipo, “ainda bem que aprendi”, informando discursivamente que sabem o conteúdo da avaliação.

O relato acima revela frases emblemáticas: “ainda bem que aprendi”, “Te espero na recuperação” e “Não vou colar da Sarah, porque ela sabe menos que eu”. São pistas que indicam como os jovens estudantes do Ensino Médio vêm se relacionando com o

conhecimento produzido na escola. Uma relação de processo imediato e negociado que está presente no dia a dia da sala de aula.

Em um dia de avaliação foi possível perceber, como de forma interacionista e discursiva, os jovens vão constituindo relações entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação no dia a dia da escola. Como a “cola”⁹, o desconforto e as redes sociais vão permeando de sentidos a sala de aula e a própria relação com o conhecimento. Evidencia-se aqui uma ideia de qualidade da educação, pensada a partir do cotidiano escolar, disputa sentidos no dia a dia da escola. Uma educação de qualidade passa por uma avaliação, uma escola, um ensino de qualidade? O que seria qualidade? No terceiro capítulo serão aprofundadas questões relativas à qualidade e aos processos educacionais.

Outro ponto importante é a questão da mobilização dos saberes, do desejo e experiência, dos alunos e alunas: “Não vou colar”. Para o alunado, qual seria o sentido da escola: de estudar, de se esforçar para aprender, de pensar no futuro, de conhecer algo? Já para o professor, seria a mesma lógica? A questão da mobilização começa quando se questiona qual o sentido dado à matéria, ao conteúdo, ao processo de conhecimento, à avaliação e à escola.

De forma geral e particular, podemos pensar, com Senna (2003, p.20) que “A educação não é uma responsabilidade da escola e sim, da sociedade que a criou e que justificou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano”. No âmbito educacional, tais questões fazem eco e sentido por entrarem em disputas de projetos individuais e coletivos, entre o alunado, o professorado, a direção e a rede de ensino.

Na sala de aula investigada, a ideia de mobilização também perpassa a ideia de nota, de verificação, de avaliação. Mas, também, por relações pessoais de comportamento, de acordo com a fala de uma aluna: “Bom, pensei que fosse passar porque eu participo das aulas”. A mobilização de saberes e de compreensão do processos de aprender ocorre nos sentidos atribuídos ao jovens sobre a escola, sobre os conhecimentos lá apreendidos e sobre a relação estabelecida com o professor em sala de aula. Conhecimento este que está ligado, intimamente, ao que se vive. Ao que afeta.

Cena 03: Chego na escola 7h e 40m falamos com o porteiro e com a direção da escola. Vou para sala de aula e falo com o professor de Química. Aa turma já está em silêncio, pois estão fazendo uma tarefa. O professor diz que fará a chamada, dará a nota e o aluno que ficar acima da nota 5,0 poderá sair da sala de aula, porque

⁹ A cola na escola é uma prática recorrente entre alguns estudantes. Pode ser entendida como o furto de respostas alheias nas situações de avaliação. Ou mesmo, como uma estratégia de aprendizagem para que o estudante consiga uma nota e por conseguinte sua promoção escolar. A esse respeito ver os trabalhos de Castro (2006; 2015).

haverá uma recuperação. O professor diz:
 Camila, você ficou com 5,0.
 Professor, não posso fazer a recuperação não?
 Mas a ideia é pra tirar 5,0. Então, não.
 Vários alunos e alunas faltaram à aula. A aluna Sarah tira 8,5, assim uma colega questiona como. Outro aluno diz: “Ela estuda, pô”.
 Um aluno diz: “Professor, pode me dar a recuperação, porque eu nunca fui bom em Química”. Na sala de aula há um aluno com celular e fone de ouvido. O professor corrige as provas da segunda chamada em sua mesa.
 Há alguns alunos no WhatsApp conversando e dizem que há alguém escrevendo (um rapaz chamado Jackson). Falam também sobre o Facebook, sobre os perfis de alguns outros alunos da escola. Uma aluna que está com celular na mão diz: “Eu fiquei com 6,5?! Bom, pensei que fosse passar porque eu participo das aulas”. Outra aluna pega a prova da amiga e diz: “Nossa, eu acertei o cálculo” (Relatório de campo – 29/09/2015).

A cena 03, acima, traz como imagem o pós-avaliação, ou seja, o momento das notas e da recuperação. A partir das vozes discentes podemos depreender que o sentido da relação com o conhecimento perpassa por um sentido com a nota, como é o caso da aluna Camila que, mesmo com 5 pontos, ainda sim quer fazer a recuperação, possivelmente para aumentar a nota. Também há um espanto sobre a nota recebida pós-avaliação, como é o caso de Sarah que, tirando 8,5, é questionada pelos colegas. A prova não é revista, ou mesmo discutida, é apenas entregue com lago simbólico que é a nota, sendo o conhecimento traduzido em números.

A temática do afeto, na antropologia, instiga, justamente, uma mobilização das formas de pensar. Se afetar-se é uma construção cultural (FAVRET-SAADA, 2005), como tais jovens são afetados pelo conhecimento produzido *na e para* a escola? A quantificação da nota seria uma forma de se afetar? As redes sociais e a interação tecnológica, ambas situadas num plano cultural, indicam caminhos possíveis, também para esse afetar-se antropológico.

A temática posta entre *ciência, conteúdo e cultura*, significada em informação, desponta como questão na escola pesquisada e, também, se relaciona com o tema do conhecimento escolar. Há discursos que, circulando, advogam uma crise de espaço/tempo/contéudo, em que a escola tem sido desafiada pela virtualidade, imprevisibilidade, superinformação, mudanças interacionais nas redes sociais, privatização, desterritorialização e fluidez, alterando assim o clima da própria instituição escolar e sua relação com o conhecimento (MATTOS, 2014; APPADURAI, 2009).

Em sala de aula, foram observadas cenas em que a informação também desponta como forma de sentido para os alunos e alunas. O fascínio sobre um tema desponta como algo a se conhecer. O contexto ainda são as aulas de Química, em que muitas reflexões emergem. A informação se transforma em conhecimento? Qual é o jogo de cena posto como cultura?

Em uma cena na escola, os jovens debatem sobre um filme que apreendido em outra

aula, ganha destaque nas interações na aula de Química. A falta de outro professor fez com que o professor de Química “adiantasse o tempo”, expressão que indica que um mesmo professor dará aula em duas turmas concomitantemente, de forma que as turmas sejam liberadas antes do horário. O debate versa sobre o filme *Pearl Harbor*, a guerra e sexualidade, por causa de uma outra discussão já iniciada na aula de filosofia.

Cena 04: O trem atrasou, assim chego na escola 8h. Chego e vejo o professor de Química em outra sala, e ele informa que está adiantando o tempo, mais uma vez faltou professor na escola, no caso, na outra turma de 2º ano. Fico esperando no corredor, mas ele me leva para sala de aula. Os alunos estão copiando a atividade do quadro. Há conversa, mas algo baixo. Os alunos falam de um filme que viram em uma das aulas de filosofia: *Pearl Harbor*. Se mostram fascinados sobre a guerra, as armas, a história do filme (*Pearl Harbor* é um filme estadunidense de 2001, produzido por Jerry Bruckheimer e dirigido por Michael Bay. Conta o que aconteceu em Pearl Harbor no dia 7 de dezembro de 1941, um ato que chocou o mundo e afetou milhares de pessoas, colocando definitivamente os Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial). Falando sobre o filme, os meninos, alunos, vão falando, também, sobre garotas e sexualidade. Já as meninas permanecem em silêncio, já que estão usando celulares e fones de ouvidos em sala de aula (Relatório de campo – dia 18/08/2015).

A cena descrita acima demonstra as interações entre alunos-alunos em sala de aula. A conversa sobre o filme, o papo sobre as garotas e os risos sobre questões relacionadas à sexualidade ganham relevo na vida escolar. Há um engajamento dos jovens sobre o tema guerra, violência de forma geral, talvez por pensarmos sua própria realidade. Ou nas palavras de um aluno: “quero ser traficante”.

A imagem da sala de aula nos instiga à problematização sobre a reflexividade das naturezas humanas. Os alunos se apresentam instigados com a história do filme que, aparentemente, não faz sentido no momento da aula de Química, já que o conteúdo apreendido é outro. Carece, aqui, pensar no currículo como lugar de disputa, como produção de sentidos e significados dentro do ambiente escolar.

Defende-se a ideia de um currículo híbrido, ou seja, um currículo “que precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais” (MACEDO, 2004, p.2). Atenta-se, então, para fundamentação de se pensar em um currículo que seja capaz de possibilitar uma formação que “privilegie as diferenças”, tanto de quem ensina como de quem aprende, “sem transformá-las em desigualdades” (MACEDO, 2004, p.02). No dia a dia da pesquisa este pareceu ser um ponto nevrálgico das relações entre os jovens com o conhecimento escolar, as diferenças, a linguagem, as formas de enunciação, já que havia uma apatia em determinados momentos, como se aula de Química em nada se relacionasse com a vida cotidiana deles.

Indica-se a possibilidade e a emergência de uma relação com o conhecimento que

ocorra, eminentemente, pelas mediações da cultura. Podemos pensar em práticas pedagógicas aliadas à formação identitária dos sujeitos escolares. Em nosso caso, os jovens alunos e alunas do Ensino Médio. Corroborando essa ideia, destacam-se, aqui, as concepções de Macedo (2004, p.05), ao afirmar que,

[...] apenas pensando o currículo como espaço-tempo de produção cultural, é possível entendê-lo como lugar-tempo de negociação entre culturas, resgatando a ambivalência, salientada por Bhabha (2003), desses espaços-tempos. É nessa ambivalência que se torna possível defender que o currículo é um híbrido cultural em que se negocia a diferença.

Por fim, é no campo da cultura que é vislumbrada a circularidade de ideias, pensamentos, ações, políticas e negociações que vão constituindo os saberes e fazeres de um determinado campo científico e a relação com o conhecimento escolar. Os jovens estudantes do Ensino Médio direcionaram o olhar para a escola ser problematizada como instituição contemporânea, e também para colocar em xeque que conhecimento deve ser ensinado e aprendido. Nas palavras de Fagundes (2017, p. 44), “O conhecimento tece-se junto, em diferentes espaços, em diferentes perspectivas. Os modos como procedemos à sua anunciação, coerente e consistente, buscando respeitar dados, é que dão o tom de sua validade no contexto da ciência”.

A seguir, serão articulados os sentidos em disputas entre conhecimento e cultura para pensarmos uma Base Nacional Comum Curricular, por ser entendida como uma dimensão, entre as diversas aqui já abordadas, que contribuem e/ou determinam a centralidade do conhecimento escolar. Partindo das vozes da pesquisa, chega-se ao texto político como expressão de uma análise entre o *bottom-up* e o *top-down*, fazendo emergir reflexões necessárias ao papel social da escola hoje.

2.4 Jovens estudantes, a BNCC e suas relações com o conhecimento no Ensino Médio.

Partindo das vozes dos estudantes do Ensino Médio pesquisados, chega-se à Base Nacional Curricular Comum, ao texto político, por se entender que há vozes que são silenciadas em um texto. Pode-se pensar com Appadurai (2009): o que ocorre quando um “pequeno número” não é ouvido?

A Base Nacional Curricular Comum pode ser entendida como uma política de currículo que assume como intuito sistematizar o que é ensinado nas escolas no Brasil, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O documento é uma espécie de lista com

objetivos de aprendizagem de cada umas das etapas e áreas, assim estabelecidas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A escola pública está posta num sentido de tensão entre o particular e o universal (GABRIEL, 2015). O debate de uma base torna-se relevante para esta tese, justamente por colocar em centralidade o conhecimento escolar de uma escola sob rasura.

A ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental. Interessante destacar que a ideia de currículo torna-se sinônimo de conteúdo, e a de que conteúdo é algo que possa ser universal, sem uma reflexão crítica de que o particular é algo que também se universaliza (GABRIEL, 2015).

Entre os anos de 1997 e 2000, segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. Somente em 2008, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação infantil. Embora tenham o objetivo final de regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram tão detalhados ou tampouco tão objetivos quanto almeja ser a BNCC.

Na esteira do pensamento de Macedo (2016, p. 06):

No momento, interessa-me destacar a hegemonização, no PNE, da necessidade de bases comuns nacionais para o currículo como estratégia para garantir não só a universalização, mas a qualidade da educação. A partir de então, a corrida para elaboração das tais bases se acelerou e, embora ainda haja disputa pelos seus sentidos, a sua definição como currículo nacional parece prevalente (vide site recentemente lançado pelo MEC).

A primeira versão da base foi lançada em junho de 2015, e do lançamento do Portal BNCC, em julho do mesmo ano. Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum foi lançada e os Seminários Estaduais deram início ao redor de todo o país e aconteceram até o dia 5 de agosto do mesmo ano. Agora já vivemos a terceira versão do documento.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) estão sendo, nesta fase, as instituições responsáveis pela articulação e organização dos seminários. De acordo com Macedo (2016, p. 05), “a nova legislação manteve a sua elaboração em nível local, explicitando, no entanto, a necessidade de uma base comum nacional”. Estabelecendo que o Conselho Nacional de

Educação (CNE), órgão previsto no artigo 9 da referida Lei seria parte da estrutura educacional, com as funções de normatividade e supervisão.

Assim, 20 anos depois da primeira tentativa de estabelecer um currículo nacional para o Brasil parece que a disputa está chegando a termo. Estados e municípios, cujas propostas estão sendo tratadas como fontes para o novo currículo nacional, uma vez aprovadas as bases curriculares, perderão autonomia e terão que adaptar as suas redes de ensino. Novas experiências curriculares serão (mais ou menos, a depender de seu detalhamento) limitadas pelas bases. Apesar do sistema federativo com competências partilhadas entre os diferentes entes, o processo de centralização curricular em nível nacional parece ter se hegemonizado (MACEDO, 2016, p.6).

Ao fazer uma análise topológica das políticas curriculares, Macedo (2016) nos propõe pensar uma intrincada rede de sentidos sobre os fluxos dos discursos políticos internacionais, nacionais, de direita, de esquerda. Na esteira de Appadurai (2004), a autora nos ajuda a entender os fluxos a partir das recombinações dos fragmentos fixados. Parte-se, aqui, da ideia de que a educação é uma prática de significação que produz subjetividades, mas em oposição à BNCC, passa a ser entendida como normatividade (MACEDO, 2015).

A BNCC pode ser entendida como quadros de objetivos comportamentais entendendo-se que uma “concepção de currículo, apresentada em pouco mais de três páginas, não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a *performance* do aluno” (MACEDO, 2015, p. 899).

O documento desliza sentidos sobre os objetivos e os conhecimentos/conteúdos, explicitando uma mescla de *conhecimento em si* e *conhecimento para algo* (MACEDO, 2015, p.900). O conhecimento para algo é requerido como uma ideia externa ao sujeito, cujo domínio pode garantir uma justiça social como forma de transformação que garantiria uma instrumentalização dos alunos e das alunas das classes populares. Uma sociedade mais justa perpassaria uma escola que tivesse um conhecimento justo, aqui sinônimo de utilitário.

As tradições pragmáticas – o conhecimento para algo –, por exemplo, vão desde o pensamento progressivista de Dewey às recentes formulações de competências neoliberais, que atualizam a visão defendida pelos efficientistas. Por outro lado, a matriz crítica do conhecimento em si poderia ser entendida como abarcando tanto a pedagogia histórico-crítica como a defesa de Young do conhecimento poderoso que vem sendo apropriada – parcialmente, é verdade – no Brasil. Cada uma dessas tradições parece se estabilizar tendo a outra por exterior constitutivo (MACEDO, 2015, p. 900).

Nesse sentido, o texto da BNCC articula quatro dimensões ligadas à juventude presente no Ensino Médio: trabalho, tecnologia, ciência e cultura. O conhecimento produzido na escola, então, disputa sentidos com tais dimensões propostas na política curricular.

O trabalho, em escopo amplo, é pensado nas DCNs, como elemento de “transformação da natureza” e “produção da existência”. Capacitar-se para o

trabalho significa, para o indivíduo, preparar-se para prover seu próprio sustento e, muitas vezes, o de outros que dele dependem. Significa, ao mesmo tempo, seu engajamento no processo coletivo de produção de um mundo compartilhado e menos desigual, o que imediatamente o liga às outras dimensões formativas em análise (BNCC, 2016, p. 491).

A primeira dimensão, trabalho, entendida como dimensão curricular exposta na BNCC, também é evidenciada na voz de uma aluna, entendendo que “Na escola é onde aprende os ensinamentos para o mercado de trabalho, para o futuro. Aprendo também com as pessoas” (Mayara de 16 anos do 3º ano do EM). As dimensões do trabalho se chocam, gerando novos sentidos para se pensar a escola. Se em uma dimensão, a da BNCC, produz sentidos para a “transformação da natureza e a produção da existência”, na fala da estudante de 16 anos, revela-se uma perspectiva de pensar o trabalho relacionado ao ensino, com vistas ao futuro imediato, ao concreto.

Outra dimensão proposta na BNCC é a da ciência no seu entendimento formativo em um letramento científico como forma de garantir um conhecimento crítico do mundo. Que conhecimento crítico seria esse? Entretanto, as vozes das estudantes da pesquisa revelam uma compreensão do que seria a escola e o que vem sendo aprendido nela, colocando em centralidade o conhecimento a partir de suas perspectivas. As falas de três estudantes: meninas, uma de 15 anos e as outras duas de 16 anos, e ambas do 2º ano do Ensino Médio, revelam o que foi possível de ser aprendido e adquirido na escola que se confronta fortemente com a ideia de um saber científico, articulada na BNCC.

Também a “ciência” tem múltiplo papel formativo no Ensino Médio. Compreende o “letramento científico”, que pode garantir um conhecimento crítico do mundo e do tempo em que se vive, em lugar de uma noção dogmática de conhecimento. O letramento científico é aqui entendido como a capacidade de mobilizar o conhecimento científico para questionar e analisar ideias e fatos em profundidade, avaliar a confiabilidade de informações e dados e elaborar hipóteses e argumentos com base em evidências. Essa dimensão formativa envolve reflexão sobre os fundamentos dos vários saberes e possibilita ao estudante reconhecer o caráter histórico e transitório do saber científico, bem como a possibilidade de diálogo com outras formas de conhecimento e com outras convicções (BNCC, 2016, p. 492).

Na escola aprendi a importância dos números, da leitura e compreensão, e da educação que nada cai do céu. Que os diretores lutam por uma escola melhor e muitos não têm o respeito e a compreensão (Luiza Gama, de 15 anos – turma 2003).

Também aprendi que se eu quero conquistar algo devo buscar conhecimento, porque sei que vai ter gente muito mais preparada e reconheço os meus erros, faço de tudo para não cometê-los novamente (Janaina do Patrocínio de 16 anos – turma 2001).

É importante adquirirmos conhecimentos notórios fundamentais para nossa vida educacional e concomitantemente cogitar investimentos para futuro. Mas não é o bastante ter etiquetas na sua vida educacional, deve-se por um acúmulo de bons hábitos sociais e culturais para crescer e evoluir (Ema Maia de 16 anos – turma 2001).

A terceira dimensão pensada pela BNCC e que emerge na pesquisa é a ideia do cultural. A cultura, na Base, é entendida pela diversidade de expressões, pensando em muitas possibilidades que envolvem estética, ética e política. Já nas vozes dos estudantes da pesquisa, o cultural envolve, também, subjetividade, possibilidade e consciência.

A “cultura” é, por fim, o termo mais polissêmico de todos, podendo compreender uma diversidade de expressões, dentre elas, as populares, as étnicas, as eruditas e as da indústria cultural. Melhor seria dizê-la no plural - culturas -, para abarcar as suas diversas possibilidades. Essa dimensão formativa, em seu entrelaçamento com trabalho, ciência e tecnologia, envolve dimensões estéticas, éticas e políticas, no sentido de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro, a atenção ao mundo no qual se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Essa dimensão amplia, ainda, a capacidade dos estudantes de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade, além de prepará-los para apreciar, fruir e produzir cultura. O/A estudante precisa, enfim, ser convidado não apenas a refletir sobre as consequências de suas decisões e ações, mas a entender a relação com o outro em suas múltiplas e complexas facetas (BNCC, 2016, p. 492).

Na escola eu aprendo que a mulher tem seus direitos, que a mulher também tem que ter seu dinheiro com seu próprio suor. A escola, ela nos “molda” para no futuro sermos alguém melhor, ser uma pessoa com que todos se orgulhem (Rosa, 16 anos – turma 3002).

Aprender é uma virtude do ser humano, porque todo ser humano nasce sem saber fazer as coisas, mas com o decorrer dos anos começamos a nos interessar por coisas e despertar o desejo de aprender, começam a surgir curiosidades sobre como se trabalha, como se arruma uma namorada etc. (Solano, 17 anos – turma 3002).

As falas, acima, de estudantes do 3º ano do EM, revelam um entendimento de subjetividade presente na ideia de conhecimento e cultura. “Aprender como mulher” ou mesmo, “Aprender é uma virtude” podem ser entendidas como dimensões postas ao conhecimento e à cultura, presentes no dia a dia da escola. A Base não estaria propondo uma ideia de fixação da cultura, que nas vozes discentes fogem ao proposto? Ao expressar a capacidade de que os jovens estudantes teriam que “abrir-se à diferença e apreciar a diversidade” o texto expõe uma dimensão da diferença, já debatida aqui a partir do diálogo com Macedo (2014).

Defende-se aqui uma dimensão cultural contrária à Base, mas que não seja fixa, uma cultura que compreenda a diferença em si, sem uma integração que universalize, delimite, ou mesmo, assimile (MACEDO, 2014). Uma dimensão cultural que se expressa nas vozes de seus sujeitos. Nas palavras de Gabriel (2015), problematizarmos uma dimensão que adjetiva o currículo da escola pública, limitando-o.

A última dimensão da BNCC é a tecnologia. Abaixo, há a conceituação de tecnologia na BNCC e também uma descrição de evento ocorrido na escola pesquisada. Se, para a Base, a tecnologia é uma extensão da capacidade humana, no dia a dia da escola, o uso do celular,

por exemplo, é entendido como uma “doença”, que precisa de uma clínica.

A “tecnologia”, enquanto extensão das capacidades humanas, pode, de início, ser mais amplamente entendida como técnica - saber instrumental que vai da posse da escrita à operação de máquinas, mais comumente ensinadas em percursos profissionalizantes. Esse sentido estende-se, naturalmente, às chamadas novas tecnologias, que passaram a ter papel fundamental, não apenas para aproximar as práticas de ensino e de aprendizagem da vida cotidiana dos estudantes, como também para prepará-los para enfrentar os desafios da vida contemporânea (BNCC, 2016, p. 492).

No momento do pátio, o servente (...), chega e fala:

“Vou inventar algo que dará muito dinheiro” Assim, pergunto: “O quê?”

“Uma clínica de dependência para celular, principalmente para a juventude. A juventude não escreve direito, escreve comendo letra. Hoje a juventude é 100% virtual. Essa clínica já existe no Japão” (Ronaldo – servente da escola) (Relatório de Campo, 25/08/2015).

De acordo com Mattos (2014, p. 09) “(...) a Pedagogia é uma tecnologia cultural, ou seja, a forma como ensinamos é incorporada às nossas ações pedagógicas a partir de produções culturais da sociedade (...)”. Esse entendimento, proposto pela autora, carece, ainda, de maior compreensão, quer seja pelos sujeitos na formulação do texto político, como pelos sujeitos que vivem o chão da escola. Ambos os textos criam uma patologização do virtual, colocando as tecnologias como objetos de incorporação ao agir dos sujeitos e não como parte de sua dimensão cultural.

As dimensões evidenciadas pela BNCC, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, possibilitam o destaque para o questionamento de quais são os conhecimentos válidos ainda hoje na escola, uma questão posta ao campo curricular que se faz necessária (MACEDO, 2015). Ideias de normatização e regularização deixam de lado a alteridade, a diferença, enfim, deixam à margem muitos sujeitos. O que se deseja aqui é que tais vozes possam, porque precisam, de uma escuta sensível no processo de construção de uma política.

Educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade. Ela exige, nas palavras de Derrida (1994) que se preserve “[...] essa relação escatológica com o porvir de um acontecimento e de uma singularidade, de uma alteridade não antecipável [...]” (p. 92). Como se garante isso em termos de políticas públicas? Apostando na crença de que o público não significa a diluição do todos no um da nação (ou do mercado), mas o compromisso com deixar emergir a diferença concreta. Essa é a luta incessante por justiça social (MACEDO, p. 905, 2015).

Ao fim e ao cabo, este capítulo problematizou uma educação como empreitada presente na voz dos sujeitos da pesquisa sendo aquela que possibilita a emergência da diferença gerando a existência do Outro em sua dimensão cultural, política, humana, social, educativa etc.

Em um primeiro momento, conceituou-se o conhecimento escolar, entre o crítico e o

pós-crítico, entendendo-se que tais dimensões estão pautadas a partir da ideia da escola como produtora de diferença. Argumentou-se que o conhecimento escolar é (re)imaginação da cultura.

No segundo momento, trabalhou-se a partir da ideia de que a escola moderna está sob rasura e vem apresentando possibilidades analíticas importantes para repensarmos o papel do conhecimento num projeto de disputa de significação e de hegemonia, partindo das vozes discentes entendidas em seus vários pontos de vistas que emergiram na descrição etnográfica (PEIRANO, 1995). Defende-se a ideia de que a escola é um lugar de produção de conhecimento e que “A ciência, que é a ciência no mundo, é também a ciência da escola [de seus alunos e alunas] e de seus professores” (FAGUNDES, 2017, p. 170, grifo meu).

À guisa de concluir tal capítulo, assume-se que a reimaginação do conhecimento, e da própria escola, pode ser encarada como uma política de produção curricular posta na BNCC em que as vozes dos sujeitos a quem ela se destina são poucos audíveis, sendo a etnografia um instrumento de situação crítica dessas vozes, capaz de possibilitar emergir uma reflexividade capaz de auxiliar novos entendimentos acerca da defesa da ideia da escola como produtora de conhecimento. A seguir, no próximo capítulo, serão refletidas questões a partir do conceito de juventude, já que os sujeitos da pesquisa são jovens-estudantes em sua relação com o conhecimento escolar. Serão abordadas reflexões a partir dos processos educacionais e das polifonias existentes na escola.

3 JUVENTUDES EM TRÂNSITO: RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO ESCOLAR

“Vamos viver nossos sonhos
temos tão pouco tempo
Então vamos viver e um dia a gente se encontra”.

*Charlie Brown (Trecho de música escrita na parede do pátio da
Escola Alvorada)*

A pesquisa em tela foi desenvolvida junto a alunos e alunas do Ensino Médio de uma escola pública no Estado do Rio de Janeiro, que carregam consigo o qualificador de jovens, ou seja, são os sujeitos da pesquisa que também fazem parte da juventude do país. Jovens, meninos e meninas, afrodescendentes em sua grande maioria; oriundos das classes populares, sendo moradores da Baixada Fluminense, região com sérias questões sociais e econômicas, como por exemplo, falta de estrutura cultural como teatros e falta de saneamento básico, como água e esgoto. Região também marcada por traços da violência e presença de drogas ilícitas.

Boa parte dos jovens estudantes se declararam cristãos do segmento protestante, sobretudo, os neopentecostais¹⁰. Jovens que vivem uma juventude pautada na incerteza do mundo atual, um tipo de incerteza que se reflete em diversos fluxos culturais pautados na diferença (APPADURAI, 2009). Entende-se aqui que tal juventude está em trânsito, ou seja, integra um grupo social que desempenha um papel em via de mão dupla: i) jovens que são enquadrados como estudantes e por isso mesmo carregam um entendimento pautado no padrão, no uniforme e na expectativa de algo; ii) uma juventude que não cabe em si, mas que, extrapolando suas próprias demarcações se mostra presente no dia a dia da vida escolar com tensões, tráfegos e movimentos, sendo jovens estudantes, ou mesmo, estudantes jovens.

O presente capítulo abordará: i) os processos educacionais e a escola; ii) os jovens, os processos educacionais e a escola; iii) a juventude como quimera escolar: polifonias possíveis. As vozes dos participantes da pesquisa são evocadas, mas não em um sentido de

¹⁰ O neopentecostalismo pode ser considerado um movimento dissidente dos evangélicos que congregam denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais, tais como as batistas, as metodistas, etc. Surgiram em meados dos anos 1970, algumas décadas após o movimento pentecostal do início do século XX.

ilustração, ou seja, de mera corroboração para algo já existente. Antes de tudo, parte-se de tais vozes para se construir uma teorização *com e para* os jovens que estão presentes na escola (MATTOS; ALVES, 2015), uma teorização de como os jovens estudantes se relacionam com o conhecimento escolar. Contudo, indica-se que não há uma fixação do que venha a ser juventude, mas, sobretudo, há uma análise que parte do recorte de um tipo de juventude presente na escola pública, em especial na escola investigada.

São assim indicadas pistas etnográficas de uma categoria que emerge a partir das suas relações com o mundo, com as tecnologias, a linguagem e a cultura. Como subcategorias que consubstanciam a ideia de juventude, estão relacionadas “zoação, muleque, viado, idiota, celular, selfie, sexualidade, igreja, facebook, virtual, bagunça, WhatsApp, matar aula”.

Juventude entendida em uma categoria de análise social pulsante, mas que enfrenta sérios embates porque ainda se pretende ser. Jovens que, vivendo no mundo em fluxos distintos, partilham sentidos que convergem e divergem concomitantemente. Dessa forma, a seguir, parte-se das teorizações sobre os processos educacionais e a escola para se compreender quais são as relações estabelecidas entre a juventude e o conhecimento escolar.

3.1 Os processos educacionais e a escola

Na contemporaneidade, muito se tem debatido sobre a escola e a superação para o ingresso dos alunos e alunas das classes populares nos bancos de estudo mais avançados. Também se tem debatido sobre a significação para os usos de uma “educação de qualidade” para este público.

Nas palavras de Macedo (2014, p. 1536) podemos pensar que:

“Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobre determinar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade”.

É sobre este pretexto que eclode a ideia de requalificação do sujeito moderno, ou seja, de novos sujeitos que adentram à escola moderna e que dela fazem parte, trazendo à tona

questões nodais para pensarmos os processos educacionais. Vive-se o alargamento do acesso dos alunos e das alunas que saíram do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o segundo segmento, ou seja, a ampliação dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, é percebida a chegada de novos sujeitos, também, ao Ensino Médio. Ensino este que está no local, ainda, de muitas descobertas e disputas.

A fim de atender à demanda por uma escola tolerante com as diferenças, a comunidade científica deverá impor-se os mais complexos desafios, dentre os quais a redefinição dos limites entre o universal e o experiencial, e o resgate das relações entre o desenvolvimento humano e os fins da educação formal, tornam-se centralmente essenciais (SENNA, 2003, p. 23).

Senna (2007) compreende, no contexto de processo, a educação como premissa universal e, ao mesmo tempo, impregnada de fatores individuais. O sentido geral da educação está ligado a uma ação coletiva. O lugar da educação se torna ambíguo, porque tensiona paradoxos: universal e particular, individual e coletivo, local e global etc. Reflexões emergem: qual o lugar da educação na sociedade contemporânea? Quais os papéis assumidos pelos jovens no Ensino Médio? Qual o entendimento que temos sobre a escola pública brasileira e sobre a formação dos jovens no Ensino Médio diante do conhecimento?

Muitos são os desafios postos ao sistema educacional brasileiro e, por isso mesmo, elencamos o Ensino Médio como arena de análise de disputas e tensões, no cenário atual, por viver o desafio do alargamento do acesso e do debate sobre a qualidade do ensino no sistema educacional no país.

Quadro 6 - Sistema Educacional no Brasil

Sistema Educacional brasileiro	
Ensino Superior	Faculdade/ Instituto
Ensino Médio	3ª série
	2ª série
	1ª série
Ensino Fundamental	2º segmento (6º a 9º anos)
	1º segmento (1º a 5º anos)
Educação Infantil	Pré-Escola e Creche

Fonte: Castro, 2011.

Diante do quadro do sistema educacional brasileiro, acima, parte-se para o entendimento dos processos educacionais, 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” (idem, 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, de acordo com Senna (2003).

No âmbito do Ensino Médio evidencia-se a grade curricular da turma da 3ª série observada, por exemplo, indicando quais disciplinas fazem parte do currículo escolar: Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, História, Química, Física, Língua Estrangeira e Produção Textual. Um quadro que demonstra processos em disputa do que se ensina e porque se pode ensinar na escola de hoje. O quadro é produzido pela escola investigada e disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEEDC/RJ) anualmente.

Figura 8 - Grade curricular da 2ª série da Escola Alvorada

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
07:00 / 07:50	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	BIOLOGIA	
07:50 / 08:40	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	BIOLOGIA	
08:40 / 09:30	EDUCAÇÃO FÍSICA	QUÍMICA	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	
09:45 / 10:35	EDUCAÇÃO FÍSICA	QUÍMICA	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	
10:35 / 11:25		FÍSICA	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	PRODUÇÃO TEXTUAL	SOCIOLOGIA	
11:25 / 12:15		FÍSICA	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	PRODUÇÃO TEXTUAL	SOCIOLOGIA	

Fonte: Escola Estadual Alvorada. Acesso: 01 de julho de 2016.

A grade curricular é reveladora de um ensino que prioriza o disciplinar, fixo em uma “grade”, sem alternativas possíveis para se pensar e se propor a ideia de um conhecimento em rede, já presente na vida juvenil. Dessa forma, a reforma do ensino, atualmente em debate é também, de acordo com o Ministério da Educação, uma reforma na estrutura do sistema atual de escolarização, que sob a pecha da melhoria, quer uma flexibilização na grade curricular. Por conseguinte, nos processos educacionais presentes na escola e, de igual forma, nas formas de trabalho com o conhecimento escolar, evidenciando, assim, o lugar do conhecimento presente na escola, sobretudo, como sendo este um árido terreno.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2016).

Partindo de uma ideia proposta no texto da reforma do Ensino Médio, “permitindo que cada um siga seu caminho” (BRASIL, 2016), não se pode deixar de evidenciar que as bases da sociedade moderna tangenciam os processos educacionais, tais como i) a cultura científica da Idade Moderna; ii) cultura científica de massa não escolarizada; iii) novas formas dos meios de produção em que a escola não forma mais para o trabalho. Tais dimensões relacionam o sentido geral da educação, “diretamente ligado à intenção coletiva de assegurar a inclusão crescente de todos os homens ao modelo urbano compreendido como fonte e condição ideal de conforto, felicidade e prosperidade” (SENNA, 2003, p. 01).

Sentidos de educação, que passam, também, a serem percebidos em disputa por um modelo de escola na sociedade contemporânea. Vislumbramos, de igual forma, sentidos de sujeitos escolarizados, em nosso caso, alunos e alunas do Ensino Médio.

De acordo, ainda, com o Ministério da Educação (2016) o currículo do “Novo Ensino Médio” será norteado pela Base Nacional Curricular Comum, sendo articulado por eixos de conhecimento. O texto enviado ao congresso afirmava que:

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida (BRASIL, 2016).

Após debate no congresso, a Medida Provisória acrescentou Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias. Mas, mantendo os eixos de conhecimentos propostos pelo MEC e aliada à BNCC (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e

sociais aplicadas e formação técnica e profissional), que devem ser situados num contexto de reformulação da carga horária e que ocorrerá, em um determinado período, pela livre escolha dos estudantes.

Senna (2003) afirma que os processos educacionais são experiências, ou-se-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” (ibidem, 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.

É a partir da noção de processos educacionais que vislumbramos ideias, concepções de educação e visões de mundo presentes na pesquisa em tela. No período de observação participante presenciamos um debate que corrobora a questão dos processos de educação no cotidiano escolar. A descrição foi realizada por meio de uma vinheta etnográfica, que contextualiza o evento e traz vozes distintas: docentes e discentes, da secretária da escola, interpretação do pesquisador e robustecimento a partir do referencial teórico aqui adotado.

De acordo com parte do relatório de campo, abaixo, depreendemos que tais processos são arenas de conflitos entre indivíduos e projetos coletivos. A vinheta etnográfica abaixo coloca em relevo o Ensino Médio, em particular, e o próprio sistema educacional, de forma geral.

Vozes presentes na sala dos professores e professoras revelam compreensões sobre práticas e políticas presentes no dia a dia da escola sobre a juventude. São vozes sobre as cotas, a universalização da escola pública para as classes populares, sobre o mundo do trabalho em sua relação com os jovens e o comportamento dos estudantes de forma geral. São relatos que indicam possibilidades analíticas para se pensar uma escola possível a partir da escola existente.

Chego na escola 7h e 30m e encontro os professores na sala dos professores. Será aplicação do SAERJ¹¹, avaliação do Estado para todas as escolas da rede estadual de ensino. Ficamos esperando o horário, a prova será aplicada 8h. Enquanto isso eu fico conversando com o professor de Química, que acompanho semanalmente, sobre o concurso do Estado para docente. Na sala os professores falam da situação do ensino no país atualmente. Falam do funil social que há no nono ano, informando que poucos alunos chegam ao Ensino Médio. De acordo com a fala de uma professora

¹¹ O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar”. Disponível em <http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>

isso mudou porque o funil era no 5º ano do Ensino Fundamental, antiga 4ª série. Os professores debatem as condições do Brasil e dizem que a educação básica “vai mal”, em suas perspectivas. Falam do Ensino Superior e das cotas. O professor de Geografia afirma que os cotistas não acompanham o ensino na universidade. Outro professor, negro, afirma que há estudos que dizem o contrário. A professora de Matemática, negra também, concorda. Outro professor de Matemática diz que as cotas são como um carro quebrado. Você coloca um arame e o carro funciona e você acaba deixando o arame a vida toda. Assim são as cotas na perspectiva do mesmo. Por fim, o mesmo professor de Matemática diz que os alunos chegam como “marginais” na escola e que há falta de mão de obra no país. A professora de Matemática diz, então, que é preciso criar escolas profissionalizantes. O mesmo professor de Matemática retruca dizendo que os alunos não acompanhariam porque falta estudo na base. Vou para sala de aula com o professor de Química acompanhar a aplicação da prova (Relatório de Campo – dia 22/9/2015).

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala, como o SAERJ, apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

O relato dos docentes no dia a dia da escola, acima, faz pensar no sociólogo Simmel (2006), que compreende a sociedade como a soma dos indivíduos em interação, em que ela é distinguida em duas diferenciações, a saber, *forma* e *conteúdo*. Para o autor, conteúdo seria tudo aquilo que é existente nos indivíduos: seus instintos, motivações e desejos. Já a forma seria a objetivação desse conteúdo, ou seja, a interação. São as formas e conteúdos que vão engendrando perspectivas, tais quais faladas pelos professores e professoras, ao processo de observação da realidade social e produzindo novos sentidos: alunos como marginais, cotas como um problema, escola não ajuda, os alunos não querem nada, não há qualidade na educação. É no rastro da fala de um juventude como marginal que indica-se a marginalidade como sendo algo que está à margem de alguma coisa. Não seria a juventude uma categoria à margem?

Como descreve Bourdieu, “a Juventude ainda está em construção, é ainda apenas uma palavra. (...) De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades” (BOURDIEU, 1983, p.01). A disputa proposta por Simmel (2006), da ideia de sociedade, também é pensada por Bourdieu (1983) a respeito da ideia de juventude.

Uma juventude que, permeando os bancos escolares, incita a pensar que a criação desta categoria na sociedade moderna tem uma função e um objetivo que vão se intensificar, qual seja, a de controle dos corpos e ideias (GONÇALVES PEREIRA, 2012).

Pode-se indicar que há uma reflexão sobre a multidimensionalidade nos processos educacionais por se entender que a avaliação, o currículo, a didática, a linguagem, a cultura, enfim, tantas outras dimensões fazem parte do processo de aprender e ensinar no âmbito escolar em que há uma reflexividade sobre a função da escola e do conhecimento escolar postos em sociedade.

A decisão do nível no qual a realidade pode ser investigada, se a partir do sujeito individual ou coletivo, é delimitada pelo propósito do conhecimento, sendo os dois pontos de vista, modos de observação igualmente distantes da realidade. A escola desponta nesse cenário de conhecimento relacionado aos jovens por conter em si o individual e coletivo, a partir da sociabilidade. Os jovens da pesquisa aparecem como sujeitos “privados do direito de serem jovens” (GONÇALVES PEREIRA, 2012), ou ainda, que servem para assimilar todas as características negativas desta classificação. Mas que, no entanto, não se restringe a ela, movimentando-se no devir de um futuro no qual se incluem suas próprias diferenças.

As vozes da pesquisa revelam que eles vivem a tensão de escolhas sérias da vida como trabalhar para se manter, ajudar no custo de vida familiar, escolher uma profissão rentável, ou constituir sua própria família. Nesse sentido, que juventude serve para estes jovens marginalizados em sua condição de estudantes na escola?

Simmel (2006) trabalha a sociabilidade a partir do conceito de autonomização. Autonomização é o ato de se liberar/libertar de determinados empreendimentos das realidades da vida. O “social”, nesse sentido, é aquele ser com, para e contra o qual os conteúdos e interesses materiais experimentam uma forma, ou um fomento por meio de impulsos, ou, finalidades. “Essas formas adquirem então, puramente por si mesmas e por esse estímulo que delas irradia, a partir dessa liberação, uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais, esse é justamente o fenômeno da sociabilidade” (SIMMEL, 2006, p. 64).

Um dos objetos da Sociologia do conhecimento, então, é entendido como a realidade formada a partir da própria realidade, observada por meio de uma síntese intelectual, ou seja, abstrata. As interações escolares assumem, por vezes, perspectivas abstratas, tal qual o conhecimento escolar. Mesmo sendo um *constructo*, a sociedade possui diversos ajuntamentos e formas dignas de serem pesquisadas e que não se confundem com a vida de cada indivíduo envolvido. Para Simmel (2006), o conceito de indivíduo é, igualmente, uma construção abstrata, de modo que qualquer análise neste nível também se vale,

necessariamente, de uma abstração de qualidades, forças e histórias.

A perspectiva sociológica se qualifica, dessa forma, por pensarmos que só podemos conhecer a realidade por meio dos indivíduos sociais. Em nosso caso, elegemos os jovens alunos e alunas do Ensino Médio. Ambos os conhecimentos construídos, seja a partir do indivíduo, seja a partir do coletivo, podem ser traduzidos como uma formalização intelectual do real imediatamente dado (SIMMEL, 2006). É preciso caminhar no sentido de uma reflexividade dos estudantes dentro do cenário escolar.

Numa perspectiva a partir da matriz da Psicologia, chegamos ao estudo de Alves (2012), que investigou a relação entre as representações sociais da escola e a autorrepresentação do aluno. A autora trabalha a partir das representações sociais como constructo do cotidiano escolar, as representações do eu na interação face a face diante da alteridade e da reflexividade.

O desenvolvimento da tese buscou compreender como as representações sociais que permeiam a construção da imagem da escola interferem na construção subjetiva da identidade do aluno enquanto tal. A autora se baseia no entendimento de que as representações sociais são produto do diálogo constante entre individual e o coletivo e que foi baseado no referencial da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A dinâmica da construção das representações internas do aluno - sobre si, sobre o Outro e sobre o mundo – foi compreendida à luz das contribuições de Erving Goffman no uso dos enquadramentos de análise e das representações do eu na sociedade.

Na captação das representações sociais dos alunos sobre os termos indutores “escola” e “aluno”, foram aplicados questionários de Evocação Livre e utilizada a técnica de grupo focal, a fim de se clarificar o campo da representação e se ter acesso ao discurso individual e subjetivo dos participantes da pesquisa. Os dados foram interpretados através do método indutivo e da tematização das categorias advindas da análise de conteúdo.

A consubstanciação da tematização apontou para a importância das interações em sala de aula como constituintes na construção das representações sociais e de representação do eu, enquanto permeadas pela construção de sentidos, segundo a atuação de papéis na interação face a face. As representações sociais da escola foram refletidas por questões ligadas à autoridade e disciplina como constituintes em sua função de educar. A relação entre a representação social da escola e a autorrepresentação é explicitada pela reflexividade do aluno a partir dos significados que emergem no contexto escolar. Assim sendo, as representações da escola são postas em xeque diante de sua função, autoridade, intenção e mérito.

A escola no espelho e a reflexividade do aluno trazem questões urgentes e emergentes

- como cultura, conhecimento, fracasso e sucesso - para pensarmos o campo educativo na atualidade. Já as teorias do trabalho de Simmel (2006), em uma perspectiva sociológica, auxiliam no questionamento da relação forma/conteúdo, ou mesmo, escola/juventude.

A partir dos resultados elaborados neste estudo, pode-se pensar que tal temática pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas compreensivas e emancipadoras na constituição da identidade do aluno enquanto tal e como cidadão, mas com disputas de sentido sobre o que seria cidadania.

As vozes dos professores da instituição investigada, abaixo elencadas, revelam disputas presentes na escola. São falas que refletem sentimentos e contradições. Ao perguntar para um aluno o que o mesmo faria após fim da 3ª série do EM, o aluno não sabe responder. Apenas “zoa” o professor dizendo que arrumará um emprego para o próprio professor.

Professor de Matemática 1: vai fazer o que agora? (Referindo-se ao aluno) Vai sair da 3ª série do EM. E aí, parceiro vai fazer o quê?

Aluno: “Não sei, arrumar um emprego pra tu” (para o professor).

Professor de Matemática 2: Muito menino de 20 anos pensando assim...

A zoação parece ser algo ligado à ideia de juventude em trânsito, ou seja, em constante movimento. A fala também revela uma imagem que os jovens estudantes do Ensino Médio vêm tendo sobre o lugar de desprestígio que o professor vem ocupando na escola. Contudo, a vida na escola é atropelada por exigências como lançar as notas no sistema antes do Conselho de Classe (COC). Ao questionamento do professor sobre lançar as notas antes do COC, que seria uma antecipação dos processos pedagógicos, a secretária apenas afirma que não quer ser “chamada à atenção”. São vozes dissonantes, porque não concordam e não seguem uma única direção, vozes que se sobrepõem e interpelam: qual o sentido de educar?

Secretaria: Meninos (professores de Matemática), por favor, lancem nota. Só peço que lancem antes do COC porque não quero ser atuada novamente, tá?

Professor: lançar a nota assim é botar a carroça na frente dos bois.

Secretaria: não quero saber da carroça na frente dos bois, da boiada. Eu só quero o registro, porque não posso ser chamada atenção de novo.

Professor: eu sei disso, mas se tiver que alterar alguma coisa?

Secretaria: Muda depois.

(Relatório de campo - Sala dos professores -07/07/2015)

As vozes acima revelam um diálogo entre professores e a secretária escolar que solicita o lançamento das notas antes do Conselho de Classe, ou seja, antes de uma reunião pedagógica que debatesse a vida escolar dos estudantes. O que interessa, sob o ponto de vista de uma das partes, é a burocracia da vida escolar.

Tais narrativas indicam pistas para se pensar que o presente estudo é uma fotografia dos processos educacionais na sociedade contemporânea, e da escola em particular. Mas, deseja-se avançar no sentido de se compreender quais questões estão postas à escola e seu futuro.

O Ensino Médio parece ser o lugar profícuo para ampliação de uma reflexividade de pesquisas sobre os processos educacionais, por ser um lugar de transição e um lugar de fronteira entre a adolescência e a fase adulta. No momento histórico de democratização da escola pública no Brasil, havia um contexto de mascarar a realidade social, pois, de acordo com Senna (2003, p. 16):

“...a educação brasileira buscava, sobretudo, mascarar o imascarável: a brasilidade que transbordava dos trópicos para todos os que aqui viviam. Para o povo brasileiro, com a identidade étnica brasileira, a escolarização era incabível, não apenas por encontrar as portas da escola fechadas aos não ditos brancos, como por julgá-la um despropósito, dado o contraste entre suas concepções sobre o coletivo e o sentido do trabalho, tão divergente das que norteavam a formação europeia, centradas no individualismo e na sacralização do trabalho”.

Posto isso, é preciso compreender outros saberes sobre a escola a partir da voz discente, mas que dialoga com tantas vozes possíveis, que são entendidas como agência humana (MATTOS; ALVES, 2015). Propõe-se aqui uma pesquisa que seja participativa e que relacione experiência e vivência como formas de compreensão de um recorte de uma determinada realidade social. Assim, entende-se que os alunos e alunas têm ideias sobre suas escolas, analisando-as e propondo formas de melhoria para o lugar onde se vive e se estuda (GRION, 2013).

3.2 Os jovens frente aos processos educacionais e a escola

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério

O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério

Chorão / Champignon / Pelado / Negra Li

A partir da ideia de processos educacionais e da perspectiva do aluno, que pensamos em Dayrell (2010) ao problematizar o conceito de juventude e a ideia de socialização juvenil a partir do contexto do ensino no Ensino Médio. O autor começa sua reflexão tomando como

ponto inicial, em sua epígrafe, uma música, *Não é sério*, colocando no centro do debate os jovens do Brasil, seus emblemas e dilemas.

Parte-se da ideia de se trabalhar com a condição juvenil, “por considerá-la mais adequada aos objetivos desta discussão” (DAYRELL, 2010, p.67). Tal categoria refere-se à condição de ser, a modos de agir, pensar e sentir dos jovens e suas vidas na sociedade. Tal condição juvenil se assenta em uma perspectiva de mudanças ocorridas, principalmente, com as transformações do espaço, tempo, tecnologias, sistemas integrados de informação e comunicação etc. O ser jovem hoje assume uma perspectiva fluida, de deslocamentos, ou mesmo, de performances cotidianas (PAIS, 2006).

Dayerrll (2003, 2007, 2010) também evidencia que há múltiplas dimensões da condição juvenil na atualidade, a saber, o trabalho, as culturas juvenis, a sociabilidade, o espaço e o tempo, a transição para a vida adulta, as mudanças no processo de socialização, a relação entre os jovens e a escola e, por fim, os jovens, a escola e o ensino. O autor também afirma:

“... entendemos juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Há uma discussão sobre o mundo da cultura e culturas, as identidades juvenis como constituição de pertencimento, a relação dos jovens com as tecnologias e as formas de lazer. É possível pensar em termos tais como indústria cultural, grupos culturais, galeras e gangues, movimentos jovens, produção cultural etc. Aliada a tais questões, de igual forma, o autor relaciona temas que se coadunam com a configuração espacial das cidades brasileiras, instituições hegemônicas e uma possível “crise de autoridade”.

De acordo com Miguel (2013, p.36): “Presenciam-se na vida contemporânea impasses e avanços de uma juventude que se vê desamparada diante da insuficiência de dispositivos sociais que lhe indiquem um lugar que deva ocupar”. Contudo, a mesma autora afirma, que “a imagem da juventude é cada vez mais usada como um ideal” (ibidem). Diferente de Dayrell, aqui defende-se a ideia de juventude em trânsito, com seus deslocamentos e rasuras no presente e no futuro, para indicar os movimentos acelerados ou paralisados pelos quais a juventude perpassa. Uma juventude que viva na escola nos toma de assalto para pensar suas relações com o conhecimento escolar.

Na pesquisa de campo na escola, a ideia de juventude ganha destaque por serem

jovens estudantes, ou mesmo estudantes jovens. Em uma conversa com o professor colaborador, de Química, ele relata questões nodais sobre as perspectivas juvenis. O imediatismo, a aceleração do tempo e a ansiedade passam a ser adjetivações para juventude.

O professor de Química diz que “a juventude está imediatista, acelerada e ansiosa”. Sinaliza que há 18 turmas na escola nos turnos da manhã, tarde e noite. Que Dona Isabel é a diretora da escola e que possui uma diretora adjunta. Na fala do professor ele comenta sobre o futuro dos alunos da escola e fala de três possibilidades: a carreira militar, a saúde como técnicos em enfermagem e a música, por causa da grande quantidade de igrejas evangélicas no bairro (Relatório de campo – dia 23/6/2015).

O relato acima traz indícios para pensarmos o porquê de os jovens escolherem tais carreiras, ou mesmo, assumirem a perspectiva de viverem tais destinos. A realidade social, marcada pela violência e pelo descaso do poder público, no entorno da escola, ou seja, a não presença do poder público, justificaria a escolha por ser militar, técnico em enfermagem ou músico.

A dicotomia apresentada, trabalho e vida, enseja um desafio para muitos alunos e alunas do Ensino Médio. Por vezes, uma perspectiva de que seja preciso o trabalho para a sobrevivência, pagar as contas. E, possivelmente, uma carreira para transformar a realidade social em que se vive, para interferir no contexto de pertença, para ganhar uma desejada recompensa de mudança social. Há uma tensão entre o pragmatismo da vida social *versus* a esperança de transformação da realidade social vivida em contextos de vulnerabilidade.

Entrevistador: trabalhava com o que em Ipanema?

Aluna Karol.: balconista de loja de doces. Doces finos, tortas. Lá na Rua Farne de Amoedo, então, era dia sim, dia não. Então eu só vinha pra escola dia sim, dia não. Só que eu estava ficando muito cansada e como eu precisava trabalhar, eu parei de estudar e fiquei trabalhando lá. Só que eu não trabalhava de carteira assinada, eu era de menor e eles não queriam assinar minha carteira, então eu parei de estudar. Aí fiquei trabalhando lá 9 meses e saí de lá porque era muito cansativo. Eu trabalhava 12h eu chegava 8h e saía 8h. Eu moro lá em Tinguá, Nova Iguaçu, chegava quase meia noite. Agora estou casada.

[...] 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 (Entrevista Aluna Frida, 18 anos, da 2ª série do E.M.).

A fala da aluna, acima, evidencia pensar nas transições intercambiantes que se passa ao sair da adolescência ou infância para a juventude. Trabalhar e estudar parecem ser

categorias necessárias nesse processo, ou a perspectiva de que “lá na frente”, no futuro, haverá uma recompensa possível para o jovem que se tornou adulto. Talvez seja evidenciada, neste contexto, uma análise da falta de escuta que, comumente, a escola assume diante dos seus estudantes. Assim, as entrevistas etnográficas foram despertando nos jovens o desejo de um não enquadramento, ou uma expectativa de falar e serem ouvidos no processo da pesquisa.

A transição da juventude para a vida adulta se torna uma chave emblemática para pensarmos o “fim” desta etapa de vida, a organização familiar e as novas relações sociais postas à condição juvenil. São as trajetórias juvenis que, permeadas por caminhos sinuosos, de insegurança e incerteza, que fazem com que os jovens vivam “zigzagueando”, tal como propõem Dayrell (2003) e Pais (2006), em utilização dessa metáfora. Resta saber quais os grupos que vivem zigzagueando e a qual classe social pertencem.

Dayrell (2003, 2007) indica uma reflexão sobre a ideia do que é ser jovem, e toma o funk e o rap com pontos de partida para pensarmos a condição juvenil na atualidade. Há, então, visões do que é ser jovem no Brasil, a saber, i) a juventude vista como transitoriedade, na escola ela é vista como a ideia do “vir a ser”; ii) a juventude romanceada a partir dos anos de 1960; iii) a juventude reduzida ao campo da cultura, ou seja, o jovem como consumidor cultural; iv) a juventude em crise. Tais visões nos apresentam categorias generalizantes que não nos ajudam, de fato, a traçar um conceito de juventude. É preciso olhar especificidades da juventude que está em movimento.

Segundo Dayrell (2003, p. 41) é preciso compreender os “jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seus cotidianos”. Tal asserção está baseada em condições sociais envolvendo a classe; a cultura relacionada a etnias e valores religiosos; de gênero com questões de sexualidade e corporeidade. Os jovens assumem, então, uma performatividade, ou seja, uma localização pontual expressa na linguagem, nos corpos, nas vestimentas, nos artefatos tecnológicos expressos no cotidiano escolar. O que é ser jovem na escola?

No processo de observação participante foi possível acompanhar uma conversa dos alunos e das alunas com o professor de Química em sala de aula, que relataram ansiedades presentes no aqui e agora. Mas que também revelaram perspectivas futuras, o *vir a ser* jovem e adulto.

Os alunos perguntam ao professor de Química sobre a vida particular do professor. Onde ele serviu: exército, marinha ou aeronáutica (nas forças armadas) e se ele tem filho. A conversa começa em torno do futuro dos alunos e alunas que afirmam: “quero fazer bombeiro; quero servir nas forças armadas; quero fazer concurso pro

INSS; quero trabalhar pro tráfico; concurso dentro da vida militar; casar e ter filhos” (Relatório de campo – 4/8/2015).

As falas acima sinalizam para um entendimento de pensar em uma reflexividade dos jovens sobre suas realidades sociais pautadas em questões de imagem social já cristalizada: “quero ser bombeiro”, “quero servir nas forças armadas”, ou mesmo, a contrariedade de uma situação real, a de violência: “quero trabalhar pro tráfico”, que, muitas vezes, não são reveladoras do que “realmente” desejam, mas da pulsão pela mudança de que precisam.

Quando se pensa na relação entre os jovens estudantes e a escola pesquisada, há questionamentos possíveis: quais identidades se contrapõem ou se interpelam no ambiente da instituição escolar? Ser jovem ou ser aluno? Ser jovem e ser aluno? É nessa dupla condição que se assentam as relações de conflito e reflexões sobre juventude no cotidiano da escola: i) de pertença reprodutivista do *status quo* como ser bombeiro e militar e ii) das alternativas de mudança reais presentes no contexto em que se vive, como ser do tráfico, por exemplo.

Nas observações na escola pôde-se perceber que o ambiente escolar, muitas vezes, é visto como cerceador porque não pode boné, não pode celular, não pode roupa customizada, não pode ir ao banheiro sem ficha de autorização¹². Já a ideia de ser jovem e ser aluno ou aluna é marcada pela via mão dupla constante de viver em um lugar que cerceia, que muitas vezes se deseja “matar aula”, mas ao mesmo tempo traz um significado à vida, como fazer amizades. A cena abaixo evidencia a saída, fuga, o “matar aula” dos alunos.

Cena 05: “Dias de luta são os meus dias de glória”. A frase está escrita em uma das paredes do pátio da escola. É emblemática porque nos faz pensar nas batalhas cotidianas travadas intramuros e extramuros da escola. Ainda no pátio interno vejo dois alunos do Ensino Fundamental pulando o muro da escola, fugindo. Eles não carregam mochila, apenas correm e pulam o muro (Relatório de campo – 25/8/2015).

O dar significado à vida também ganha dimensões outras, quando o permanecer na escola, ou o gostar de estudar, se fazem necessários para o rompimento de um ciclo familiar. A fala, abaixo, de Luiza Mahin, com 17 anos, estudando na 3^a série do EM, reflete uma ideia do porquê de se gostar de estudar e, sobretudo, de como esse “gostar” está ligado a um desejo de não querer repetir a história familiar, no caso da mãe, em se contentar com um salário mínimo para viver. Uma ideia que perpassa a ruptura para outro lugar.

Comecei a gostar de estudar quando tinha 14 anos e via minha mãe se “contentando” com um salário mínimo e não queria isso para o meu futuro. Minha irmã, com 17

¹² Durante as observações foi possível identificar que, para irem ao banheiro, os estudantes precisariam de uma ficha, que deveria ser entregue pelo professor em sala de aula. A ficha azul significava que o aluno tinha permissão para sair de sala e ir ao banheiro, já a ficha rosa significava que a aluna tinha permissão para sair de sala e ir ao banheiro.

anos, parou de estudar no primeiro ano do ensino médio e está com dois filhos hoje. Aprendi com tudo isso, vendo de exemplo dentro de casa (Aluna Luiza, 17 anos da 3ª série do EM).

A imagem de fuga dos alunos no pátio e a fala de Luiza Mahin são formas de se perceber as contradições dos movimentos travados pelos estudantes na escola. A cena revela, por uma via, que há o desejo de fugir da escola, evidenciando que esta não atende aos anseios e desejos dos estudantes. Por outra via, há o desejo de estudo por uma questão de mudança social de não se querer reproduzir a vida materna: “Comecei a gostar de estudar quando tinha 14 anos e via minha mãe se “contentando” com um salário mínimo e não queria isso para o meu futuro”. Não querer o destino da mãe, ou seja, se afirmar negando o outro, se torna o desejo da sua própria vida.

Relacionando juventude e escola, podemos pensar que as experiências “[...] escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos” (DAYRELL, 2003, p. 50).

Na esteira do pensamento de Charlot (2000), entende-se que os jovens são sujeitos sociais, então compreendidos como seres humanos abertos a um mundo, e que possuindo histórias e desejos, são movidos por eles. Ou seja, o sujeito é visto como um ator social em processo, é um sujeito em construção.

É preciso compreender, possivelmente, que a escola, além de ensinar, também opera com a possibilidade do viver, do sentir e do experienciar (MATTOS; ALVES, 2015).

Nas vozes abaixo, em suas produções textuais, duas alunas revelam aspectos, aprendizagem e formação da relação juventude-escolarização. A primeira fala sobre o que aprendeu na escola, fala da sua expectativa e do seu sentimento. Já a segunda aluna revela seu desejo, o que espera da escola e da sua formação para o futuro, indica uma vontade de interferência no mundo ao querer ser advogada.

Na escola aprendi a importância dos números, da leitura e compreensão, e da educação, que nada cai do céu. Que os diretores lutam por uma escola melhor e muitos diretores não têm o respeito e a compreensão (Produção textual da aluna Chica, de 15 anos, da 2ª série do E.M.).

Espero poder me graduar em Direito, me especializar na área de advocacia ou magistratura, e posteriormente me aquiratar em Biologia. Espero poder exercer minha profissão, fazendo o que gosto de fazer e dando o melhor de mim (Produção textual da aluna Zezé, de 16 anos, da 2ª série do E.M.).

As narrativas de duas alunas e de um aluno, com 16 e 17 anos, estudantes da 3ª série do EM, indicam uma noção de sentido a partir da ideia de relacionamentos interpessoais. Na

escola aprende-se a se relacionar com as pessoas, com os outros. Aprende-se a conversar, trabalhar em grupo, a esperar, fazer escolhas coletivas, enfim, aprende-se a conviver com o outro de forma horizontal, talvez residindo aí, de forma muito contundente, a ideia de alteridade, conceito que nos alerta para pensarmos a diferença como constituidora de “nós mesmos” que aqui aparece sem contradição.

Na escola aprendo a ser melhor com as pessoas, a tratar as pessoas assim como eu gosto de ser tratada (Produção textual da aluna Thaís, de 16 anos, da 3ª série do EM).

No futuro e na escola tive que aprender a conversar com as pessoas que eu não gostava e criei muitas amizades (Produção textual do aluno Solano, de 17 anos, da 3ª série do EM).

Na escola aprendi a trabalhar em grupo, que nem tudo é do nosso jeito, que temos que fazer algumas coisas mesmo contra nossa vontade, aprendi a ler e escrever, a pensar, a questionar (Produção textual da aluna Karol, de 16 anos, da 3ª série do EM).

Há também uma dimensão pragmática do que se aprende na escola, os conteúdos, a leitura e escrita etc. As vozes dos alunos, abaixo, de 17 e 18 anos, ambos da 3ª série do EM, revelam tais asserções. Pensam em uma escola que os auxilie em algo profissional em suas vidas, usando-a como uma estratégia de jogo para se conseguir algo. Assim, aprende-se algo para garantir outra coisa desejável, um trabalho, por exemplo.

Aprendi na escola: aprendi a ler, escrever e ser uma pessoa mais inteligente (Produção textual do aluno Lázaro, de 17 anos, 3ª série do EM).

Na escola aprendo a valorizar os profissionais e as aulas, aprendo conteúdo que irei utilizar no mercado de trabalho (Produção textual do aluno Criolo, de 18 anos, da 3ª série do EM).

Na escola também há uma dimensão da vida que se revela pelo simples e pela importância. As vozes que se seguem, de um aluno e uma aluna, ambos com 17 anos e na 3ª série do EM, sinalizam uma aprendizagem que perpassa pela narrativa de vida, mas que se cruza com as dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras, que, como propõe Appadurai (2009), recaem em um moinho de muitos desejos, sonhos, perspectivas.

As entrevistas de duas alunas, ambas da 3ª série do Ensino Médio, revelam que uma tensão casa *versus* escola. Se por um lado, em casa, não se aprende “nada muito importante”, à escola é imputada a ideia de se aprender “matérias, conviver com os amigos e é o lugar que passo a maior parte do meu dia”.

Minha vida é bem simples, nada muito complicado. Minha aprendizagem nem sempre foi tranquila porque você, querendo ou não, a vida te ensina coisas nem sempre boas, mas a vida me ensinou do jeito dela, dando tapas, bom não foi, mas aprendi a me levantar sozinho. Meu aprendizado em casa tem sido nada muito importante, minha mãe fala sempre a mesma coisa, mas eu faço o melhor para

agradá-la. A escola é o lugar que eu mais aprendo por conta das matérias, dos convívios com meus amigos e também é o lugar que eu passo a maior parte do meu dia (Entrevista de Cartola, 17 anos, 3ª série do EM).

A escola é superimportante na vida de qualquer um, primeiro que no mundo de hoje com estudos já é difícil de conseguir uma profissão, imagina sem estudo? Por isso que a escola é um ambiente importante sem contar que aprendemos como um dia ter objetivos de vida, a crescer, pensar alto, definir o futuro a partir do momento em que você aceita ser diferente, aceita ser alguém. Agora que você já sabe o que realmente quer para o futuro está na hora de definir o que eu quero (Entrevista de Nilma, 17 anos, 3ª série do EM).

As duas falas revelam uma imagem positiva, quase que de via única, para a escola: “A escola é super importante na vida de qualquer um”. Seria mesmo a escola esse “mar de rosas” ?

A juventude em trânsito assume formas de viver e de estar no mundo que operam em lógicas diferentes, possíveis. O grafite abaixo evidencia uma lógica de compreensão sobre a leitura do mundo expressa pelos jovens que participaram da pesquisa. O grafite é uma forma de linguagem, expressa mundialmente, que adentra a escola, mas que pouco tem seu valor reconhecido em termos de processos educacionais dentro do ambiente da escola pesquisada. Um aluno da segunda série, em diversas aulas, faz uso do caderno e do quadro para grafitar também. Assim, em uma conversa sobre a escola foi perguntado se ele faria uma grafite para a pesquisa. Prontamente ele respondeu que sim e fez uma imagem com a palavra juventude.

Figura 9 – Grafite juventude



Fonte: Leandro, aluno da 2ª série do E.M. Participante da pesquisa.

A linguagem juvenil, ou melhor, as diversas linguagens juvenis presentes na escola estão à porta. A expressão do grafite é possivelmente uma dessas linguagens que, estando à margem, resistem em permanecer, talvez, porque os jovens também insistam em resistir.

Pode-se pensar que o mundo da cultura se apresenta mais democrático aos jovens,

justamente por sua linguagem, sua expressão. Contudo, esta não deve ser entendida como apanágio para solução de todos os problemas da juventude. Antes de tudo, é preciso criar uma rede de sustentação mais ampla, como políticas públicas que garantam de fato o exercício pleno da cidadania juvenil.

A escola pesquisada pode ser entendida como única, específica. Mas também pode ser reveladora de muitas inquietações e proposições institucionais. A ideia de juventude em trânsito aqui defendida é reveladora disso. O que há é um jovem estudante que está em movimento, e por isso mesmo, avança, estaciona, se choca, enfim, cria novos sentidos para sua relação com o mundo, a escola e o conhecimento. Na esteira das reflexões de Macedo (2014), podemos pensar em uma educação que permita ao Outro sua singularidade e em que a desconstrução e os deslocamentos façam parte dos processos educacionais na contemporaneidade.

3.3 A juventude como quimera escolar: polifonias 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).

Dessa maneira, parte-se de uma leitura que ocorra numa perspectiva de se compreenderem os diversos fluxos culturais e também como forma de abarcar as imaginações coletivas e as coletividades imaginadas na era da globalização de raiz (APPADURAI, 2009). Globalização esta 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, 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.

Enfatiza-se o lugar do Ensino Superior para esse grupo, além da difícil procura por

trabalho. 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, como veremos a seguir com os estudantes da escola pesquisada, fruto de uma participação política que é 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).

Dessa forma, ao longo da pesquisa de campo, no ano corrente de 2015, foi possível perceber as nuances presentes no âmbito da escola pública investigada. Dimensões presentes que ganharam novos relevos pós-pesquisa no contexto da greve e das ocupações no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2016. Embora a presente pesquisa não tenha observado e se debruçado sobre escolas ocupadas, não é possível negligenciar que tais ações, ocupações *versus* desocupações, colocaram em xeque os sentidos da escola e do lugar do conhecimento escolar. Talvez porque, colocando o aluno em centralidade, questionaram-se quais os sentidos de escola entendendo-se os estudantes como protagonistas e suas vozes como audíveis no processo de tomada de decisão acerca das ações no cotidiano escolar.

Chama-se atenção, dessa forma, quanto à ida do pesquisador da tese para a região metropolitana de educação, METRO I, em Nova Iguaçu-RJ, encontrando estudantes da escola investigada, agora já na 3ª série do EM, em protesto na rua. Uma ida burocrática que possibilitou uma reflexão sobre os novos sentidos da escola pós-pesquisa de campo. Um “momento de acaso”, mas que, em etnografia, se revela como dado. O acaso etnográfico foi a possibilidade do encontro e da necessária reflexão do pesquisador para os projetos possíveis, dentro e fora da escola. Uma etnografia que, sensível à realidade de seus sujeitos, produz uma dimensão socialmente engajada, ou seja, em comprometimento com o outro, que, neste caso, são alunos e alunas da escola pública fluminense.

Os estudantes na rua, meninos e meninas, estavam uniformizados e carregavam cartazes com dizeres sobre a situação da escola e da educação, protestavam. Os dizeres revelavam desejos, ou mesmo ideais, não se sabe ao certo. Contudo, revelavam as vozes da condição juvenil presente no mundo que desejam outra escola, outras representações e, quem sabe? Outra sociedade. A juventude é um trânsito que se dá no confronto, no vaivém do possível, às vezes, impossível. Juventude é movimento.

Vozes ampliadas pelo espaço da rua diziam: “Chame minha escola de olímpica e invista nela”, comparando o desejo de que a escola pública ganhasse mais investimentos que as Olimpíadas na Cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, ano dos jogos na cidade. “Ia

iscrever augu legal, mais fautô edukssão” (Íamos escrever algo legal, mas faltou educação), usavam uma linguagem não-padrão para expressar como a própria linguagem pode significar educação de qualidade, ou seja, que precisam dominar uma forma específica, norma padrão da língua, para garantir sucesso. “Quero estudar e o governo não deixa”, se referindo à falta de investimentos do governo estadual do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), na atual gestão, do governador Pezão.

Por fim, “Deve ser pra ladrão ver uma geração crítica ao invés de alienada”, significando políticos como ladrões que não querem ver “uma geração crítica” e, sim, “uma geração alienada”, geração entendida como de jovens. Assim, entendendo crítico e alienado como dimensões em disputa da linguagem e de uma compreensão marxista da realidade que se contrapõe em uma luta de classes.

Figura 10 - Estudantes em protesto na rua



Fonte: autor, 2017.

O encontro com os estudantes, as frases e a foto, acima, indicam possibilidade para pesarmos com Appadurai (2009) em uma analogia necessária no mundo hoje: o mundo celular e o mundo vertebrado. Tomando de empréstimo tais asserções, pense-se aqui a escola como sistema vertebrado e os estudantes, a juventude, como sistema celular. Escola e juventude que, em contradição, disputam sentidos, linguagens etc.

O mundo vertebrado, aqui entendido, em analogia, como a escola, tem uma estrutura que valoriza e pressupõe uma ordem, normatizações, protocolos e controle regulados e signatários (APPADURAI, 2009). Já a dimensão celular, aqui caracterizada pela e na juventude escolar, pressupõe independência negociada, horizontalidade nas relações, novas

formas de solidariedade e novas formas de estratégias de poder e contestação.

Parte-se dessa analogia, celular e vertebrada, para pensar o que os/as jovens aprendem na escola e como suas vozes, também dissonantes, revelam dimensões celulares presentes no dia a dia, ou seja, autonomia, compreensão não sistematizada, horizontalidade, solidariedade etc.

As vozes desses sujeitos na rua indicam uma forma de consciência e revelam dissonâncias, tal qual o que se aprende na escola: conhecimento entendido como conteúdo, ou dimensões de algo aplicável? Por que não conteúdo e aplicação? É preciso pensar que não se pode, mais, dicotomizar tais dimensões: conteúdo e vida cotidiana. Aqui se deseja entender que os imbricamentos nos processos educacionais da busca pela vida geram conteúdo. E que o conteúdo socializado pela escola gera condição de vida.

Se a dimensão da vida e do conteúdo brigam para se hegemonzarem no dia a dia da escola, há que se pensar nas disputas de sentidos sobre este lugar. Existe uma tensão presente nos processos educacionais que estão relacionados a um não consenso. Assim, seguem falas de estudantes presentes na página do Facebook da escola falando sobre a própria escola. O Facebook é uma rede social que foi criada em 2004 e está presente em diversas partes do mundo global. Foi no intuito da pesquisa que foram mapeadas frases presentes na página da escola, postadas pelos estudantes.

Aluno não cola, apenas consulta o colega.

Quem nunca rabiscou a carteira da escola, não sabe o que é marcar território.

Pai nosso que estai na sala

*Diminua nossas aulas

*Aumenta nossos jogos e intervalos

*Perdoai nossas colas

*Assim como nós perdoamos.

BEM QUE OS PROFESSORES PODERIAM

FAZER PROVAS ASSIM:

Nome: _____ (2,5 pontos)

Data: ___/___/___ (2,5 pontos)

1º) Quem descobriu o Brasil foi Pedro...

Talvez, ao irem às ruas se manifestar, os alunos e alunas estejam sinalizando que querem uma mudança nas suas condições sociais de existência (cf. imagem IX). Aspiram por uma interferência na sua condição social, marcadamente pelos processos de violência e marginalização, que ocorrem em perspectiva com o mundo do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, revelam a riqueza inerente ao simples fato de serem jovens e viverem os movimentos

que a juventude acarreta: linguagens, modos de se vestir, questões de gênero e sexualidade, disputa de identidade de raça/cor, posições políticas e religiosas, relação com a tecnologia... enfim, evidenciam a diferença como lugar de se dizer no mundo. Revelam uma escola que é contraditória, podendo ser encarada como “chata”, mas que de uma forma ou de outra, se faz presente nas trajetórias juvenis.

Luiza, com 17 anos, estudante da 3ª série 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 (Entrevista de Luiza, 17 anos, 3ª série do E.M.).

Se a vida de Luiza é permeada de sentidos de mudança para romper com o seu modelo familiar, temos as falas de Simone e Joana, ambas com 16 anos, estudantes da 3ª série do Ensino Médio, indicando também 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.).

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?

A voz de Frida, aluna da 2ª série do EM, revela o lugar de uma juventude presente no/com o mundo e na escola. 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.

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 as vezes a gente que estudar e não consegue por falta de tempo. Fora isso, escola é pra ensinar e aprender (Entrevista aluna Frida, 2ª série do Ensino Médio).

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. 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.

Já na relação conhecimento escolar e juventude, tomando-se as vozes dos sujeitos, pode-se pensar nas palavras de Mattos e Alves (2015, p.11), em que é preciso olhar “os caminhos a trilhar a partir dessa perspectiva e preocupações que são inerentes a confrontações e delimitações e partem da própria dialética do campo de pesquisa e da educação”. E as autoras continuam reafirmando:

“[...] possibilidades a serem criadas a partir da voz dos alunos permite compreender que é possível articular mecanismos de transformação da realidade educacional atual, onde o ensinar não se restrinja a uma mera transferência de conhecimentos, mas que seja lugar de vida, de produção de conhecimento e de vicissitudes que propulsionem novas formas de interpretar, ver e ouvir a realidade a partir do outro. Em particular, invertendo-se as relações hierárquicas de poder e flexibilizando a assimetria existentes entre elas (idem, p. 11).

O presente capítulo, em vias finais, foi ancorado nos conceitos de processos educacionais, entendidos como saberes e práticas de avaliação, currículo, didática etc. Processos ancorados numa perspectiva cultural e da linguagem em deslocamentos, que muitas vezes, entre o crítico e o pós-crítico, são apagados na produção acadêmica, mas que nos ajudam a enxergar o recorte de realidade proposto pela pesquisa etnográfica. Já o olhar etnográfico auxiliou na compreensão do conceito de juventude como trânsito, ou seja, como movimento da realidade social e da vida escolar, assim, relaciona-se as juventudes em trânsito diante dos processos educacionais e a escola. Uma juventude que se move e comove e que encontra na escola vias de tensões e mediações. Uma juventude que pode ser encarada como quimera, um bicho de muitas formas que assusta e que põe em xeque a própria instituição, problematizando-a e causando desconforto.

O próximo capítulo abordará a questão do futuro como categoria etnográfica, trabalhando a dimensão temporal e da (re)imaginação das relações sociais, ou seja, dos aspectos relativos ao não vivido, ao inesperado. Assim, parte-se da dimensão etnográfica para se pensar o conhecimento reimaginado e das vozes dissonantes sobre que escola e que conhecimento hão de existir no futuro.

4 O FUTURO DA ESCOLA: (RE)IMAGINAÇÕES POSSÍVEIS?

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder...

Somos Tão Jovens – Legião Urbana

A epígrafe acima evidencia o tempo como forma de tecer relações de forma contraditória: ter todo tempo do mundo, ou não ter tempo a perder. Nesse bojo, a temporalidade pode ser encarada como uma importante dimensão das relações humanas. O psicanalista S. Freud (1974), em *O Futuro de uma ilusão*, analisa a busca do ser humano por ter uma crença na vida. Pautado na relação cultura e sociedade, Freud traz importantes contribuições para pensarmos de que lugar se fala e o que é falado no mundo. O futuro é, dessa forma, descrito como uma categoria alegórica justamente por sua relação com uma sensação de eternidade, ou mesmo do desconhecido. Ao perguntar aos jovens estudantes sobre seus futuros, também se coloca em pauta o futuro da própria instituição escola, pois o mesmo é situado num contexto de ressignificação das normas, valores, ideais, práticas, enfim, no plano cultural a partir da compreensão dos sujeitos da pesquisa.

O presente capítulo, último desta tese, versa sobre o futuro como categoria temática e tendo como subcategorias relacionadas: trabalho/formação/profissão, conhecer/aprender/universidade, sonhos e desejos, esperança num mundo melhor. As problematizações girarão em torno do diálogo com os estudos de Pinar (2016), Appadurai (2015), Bhabha (2011), Costa (2007) e Canário (2006).

4.1 O futuro como categoria etnográfica: o conhecimento reimaginado

A escola tem futuro? É uma pergunta problematizada por dois autores, Costa (2007) e Canário (2006), que trazem ao debate a centralidade da escola na vida moderna, ou mesmo, pós-moderna. Uma questão com uma miríade de respostas possíveis. Contudo, coloca-se relevo aqui não às respostas, mas a própria pergunta em sua relação escola-futuro.

A primeira autora, Costa (2007), em diálogo com diferentes autores do campo educacional no Brasil, argumenta que a escola, nascida como instituição do século XV, vem enfrentando, ao longo dos séculos, um conjunto de transformações sociais que perduram hoje numa reflexão acerca de ser: i) uma escola que assegura a todos a formação cultural e científica; ii) uma escola que tem a função de garantir justiça social; iii) uma escola que é arrolada no cotidiano; iv) uma escola que deve garantir a manutenção das conquistas da modernidade; v) uma escola que garanta direitos à educação; vi) uma escola que nos ajude a formar sujeitos numa perspectiva cidadã. Embora não haja um consenso sobre o lugar em que chegará a instituição escolar, há uma compreensão de que a escola parece ser, também hoje, algo central na vida das sociedades e das pessoas. Por fim, um objetivo ainda parece prevalecer: o ideário da razão cartesiana proposto no século XV que deve ser transmitido aos sujeitos escolares. Ao mesmo tempo, esse ideário se imbrica na representação social pós-industrial de que a escola preparava para o futuro do trabalho.

O segundo autor, Canário (2006), indica que não é possível prever o futuro da escola. Todavia, é possível problematizar a sua construção temporal numa perspectiva de reflexão crítica para que o mesmo futuro seja resultado de uma construção pautada num projeto de sociedade. Ou seja, para pensar e transformar a escola é preciso que i) se pense a escola fora dos muros escolares; ii) que o trabalho escolar seja o trabalho de aprender a viver uma construção; iii) que se pense a escola em consonância dos movimentos sociais. Em suma, é preciso assumir uma postura crítica pra se pensar a “crise da escola” viabilizando uma mudança com o mundo.

A ideia de futuro, ainda durante a pesquisa de campo, emerge em uma dupla transitividade: o futuro como temporalidade e o futuro como emergência e imaginação das relações sociais dos jovens com o conhecimento escolar e a própria escola. Os sentidos de futuro tornam-se categoria no campo etnográfico, precisamente por se relacionarem à imaginação, criação, narrativa e subjetividade. Aguça-se o olhar para as muitas vias investigativas que emergem dos sentidos de futuro, pensando, a partir dos jovens estudantes do Ensino Médio, a ideia de presentificação da vida cotidiana. O futuro no arcabouço

etnográfico traçado pelos jovens estudantes se enuncia como o hoje e o agora, mas também o amanhã, destacando a simultaneidade temporal e espacial do sujeito no mundo.

O presente, a materialidade, o imediatismo, a rapidez, a tecnologia etc, passam a ser temáticas relacionadas ao conhecimento, pois interferem na relação estudante-conhecimento escolar. Nas palavras de Pais (2006), há uma desfuturação do futuro, ou um investimento crescente no presente, assumindo uma dicotomia: presente *versus* futuro. Entretanto, discordando do autor, pode-se perceber que os projetos de futuros dos jovens estudantes, ora não existem, ou ora assumem centralidade no discurso juvenil, quando não assumem, concomitantemente, tal ambivalência.

Não há um único movimento. Antes de tudo, há movimentos, no plural, que indicam a dupla transitividade do futuro como categoria na vida do jovem estudante do Ensino Médio da escola pesquisada. São instâncias de negociação que perpassam pelas relações, não somente existentes na escola, mas no WhatsApp, no Facebook, no baile funk, no grafite, na igreja etc.

De acordo com dados da pesquisa, foi questionado aos jovens o que esperar do futuro. Suas narrativas, a partir das entrevistas etnográficas, revelam emergências possíveis do que desejam os alunos e alunas do Ensino Médio. Revelam subjetividades e evidenciam uma reflexividade da condição juvenil, como demonstram as narrativas abaixo. São reflexões postas para que o leitor também possa fazer suas leituras e interpretações, indicando assim um percurso metodológico.

E agora, o que espero do futuro?

Que se as coisas forem muito boas posso repassar e se não forem boas refletir e conversar com outras pessoas. Eu espero do futuro que possa me formar e ter um ótimo emprego (Aluna Ayla).

Ter uma visão diferente, espero que no futuro as coisas melhorem não só para mim, mas para todos (Aluna Bianca).

O importante é absorver todo bom conhecimento e continuar aprendendo cada vez mais (Aluno Criolo).

É importante que mesmo conhecendo tudo isso, você tenha caráter, ninguém chega a lugar algum sem ele, pode até chegar mas um dia será prejudicado. Eu espero um futuro melhor que os dos meus pais, não que seja ruim, mas eu espero fazer um curso superior, me formar, ter meus próprios bens (Aluno Daomé).

Que seja melhor do que o presente ou o passado (Aluno Ezequiel).

O importante é filtrar o conhecimento útil e aplicar no futuro em prol de um bem comum (Aluno Faro).

É muito importante adquirir experiência. E o futuro espero que eu realize todos os desejos e sonhos (Aluno Gael).

O aumento da cultura e o conhecimento que adquiri nestes locais. Que eu possa aprender mais ainda sobre a nossa sociedade (Aluna Hozana)

O tempo parece ser um caminho possível para a compreensão das relações sociais, por exemplo, com a explicação: “espero me formar e ter um emprego”. Porém, há subjetividades latentes que precisam ser compreendidas ao propor uma forma de pensamento em que o sujeito se relaciona com o Outro e consigo mesmo. O tempo passa ser, então, imaginação de um futuro possível e também desejo de realidade material concreta, necessária e palpável. Seriam o futuro e o tempo formas de conhecimento silenciadas na escola?

As falas acima revelam que é possível um empreendimento necessário na compreensão de que o futuro seja espaço de imaginação e contradição, “Que seja melhor do que o presente ou o passado”, conforme fala de um aluno. Talvez, traga um quê de transformação da realidade social em que estes jovens-estudantes do Ensino Médio estejam inseridos. Sobretudo, pensando a realidade da Escola Alvorada, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Abaixo segue um quadro organizado e analisado com as temáticas e vozes discentes sobre o futuro. Reafirmando, mais uma vez, o princípio etnográfico de ordenação e reordenação de mundos, olhares e perspectivas que são necessárias às articulações empíricas para que estas ganhem significados e possam extrapolar ou transbordar o cientificismo a partir de uma versão da realidade. Assim, as leituras e compreensões de análises do software e do pesquisador são fundamentais no processo de entrecruzamento e organização das categorias temáticas que emergem no campo com seus interlocutores; neste caso, os jovens-estudantes, que se tornarão teorizações.

Quadro 7 - Vozes sobre o futuro

<i>Temáticas</i>	<i>Vozes dos estudantes</i>
<i>Trabalho, formação e profissão</i>	<i>Que se as coisas forem muito boas posso repassar e se não forem boas refletir e conversar com outras pessoas. Eu espero do futuro que possa <u>me formar e ter um ótimo emprego</u> (Aluna Ayla). Eu espero um futuro melhor que os dos meus país, não que seja ruim, mas eu espero <u>fazer um curso superior, me formar, ter meus próprios bens</u> (Aluno Daomé).</i>
<i>Conhecer e aprender</i>	<i>O importante é <u>absorver todo bom conhecimento e continuar aprendendo cada vez mais</u> (Aluno Criolo). O importante é <u>filtrar o conhecimento útil e aplicar no futuro em prol de um bem comum</u> (Aluno Faro). O aumento da cultura e o <u>conhecimento que adquirir nestes locais. Que eu possa aprender mais ainda sobre a nossa sociedade</u> (Aluna Hozana)</i>
<i>Esperança em algo melhor</i>	<i>Ter uma visão diferente, espero que no futuro as <u>coisas melhorem</u> não só para mim, mas para todos (Aluna Bianca). <u>Que seja melhor do que o presente ou o passado</u> (Aluno Ezequiel).</i>
<i>Experiência, sonho e desejos</i>	<i>É muito importante adquirir <u>experiência</u>. E o futuro espero que eu realize todos os desejos e sonhos</i> (Aluno Gael).

Fonte: o autor, 2017.

Depreende-se do quadro que: i) há uma relação entre as subcategorias trabalho, formação e profissão numa projeção de futuro; ii) a busca por conhecer e aprender também está interligada ao futuro; iii) que a temporalidade traz esperança em algo melhor, um mundo melhor; iv) o futuro como lugar da experiência, sonho e desejo.

Tomando a relação *trabalho-formação-profissão*, encontramos narrativas sobre como o futuro pode gerar uma expectativa de se chegar à faculdade, universidade, curso técnico, enfim, à formação/trabalho como uma estabilidade, mesmo que provisória, para a juventude que está em trânsito. As quatro narrativas abaixo são das jovens estudantes participantes da pesquisa, todas da 3ª série do Ensino Médio, que revelaram na produção textual o que esperam dos seus próprios futuros.

Para o meu futuro, depois da escola, faculdade de administração ou contabilidade. E senão der certo quero fazer faculdade de direito, mas quero começar de baixo, pois como minha mãe diz: “na vida temos que começar por baixo para crescer na vida” (Produção textual da aluna Rayla, 17 anos, 3ª série do E.M.).

E para o meu futuro eu pretendo estudar bastante, fazer faculdade de odontologia. Ter meu consultório, ter minha vida estabilizada, casar, ter filhos e no mais importante ser feliz (Produção textual da aluna Lara, 16 anos, 3ª série do E.M.).

Do futuro espero muito dinheiro, que eu me forme em pediatria, que consiga ajudar muitas pessoas, que eu possa comprar o que eu quiser, que não precise depender de ninguém pra nada (Produção textual da aluna Benta, 16 anos, 3ª série do E.M.).

Terminar o 2º grau (Ensino Médio) e fazer um técnico de administração, pois faculdade eu não penso em fazer. Mas também quero um dia fazer concurso público, investir em no meu futuro para um dia dar uma ótima educação para meus filhos e que um dia eles possam me olhar e saber que eles também são capazes de pensar que no futuro vale a pena (Produção textual da aluna Thamara, 17 anos, 3ª série do E.M.).

As narrativas indicam uma perspectiva de cursar uma faculdade: administração ou direito, odontologia e pediatria. Uma das alunas, Thamara, sinaliza que não pretende fazer faculdade, opta pelo curso técnico em administração. Rayla sinaliza que quer começar “por baixo”. Contudo, já Lara evidencia “ter o próprio” consultório. Benta fala em ter muito dinheiro, ao mesmo tempo que pensa em “ajudar muitas pessoas”. Por fim, Thamara relaciona seu futuro profissional ao dos seus pretensos filhos, “para um dia dar uma ótima educação para meus filhos”.

Os textos das jovens estudantes omitiram as condições materiais necessárias que foram observadas na escola pesquisada. Não falam que inúmeras vezes faltaram professores, que as condições materiais da sala de aula e da escola eram parcas e que, em comparação, há um fosso no sistema de organização entre as escolas públicas e privadas, sobretudo, das escolas que estão à margem dos grandes centros, como é o caso da Escola Alvorada. Também

não revelam os conteúdos ensinados, as metodologias adotadas pelos docentes e o não uso das tecnologias na sala de aula.

Retorna-se a Canário (2006) para se pensar que, ao longo dos séculos, a escola tinha uma função de escolarização ligada ao mundo do trabalho, sobretudo, as escolas de primeiras letras para as classes populares. O modelo hegemônico escolar ganha destaque a partir do século XVIII que também é um modelo de socialização normativa. As reflexões das estudantes acima propõem que elas acreditam nessa escola, ou mesmo, acreditam que podem superar os percalços e galgar um curso superior ou técnico.

A relação trabalho, profissão e formação é tênue por abarcar, em si, contradições presentes na estrutura social em que vivemos. As desigualdades sociais presentes no dia a dia da população brasileira ganham relevo quando se pensa nas oportunidades ofertadas às classes populares.

As falas das quatro estudantes não revelam que a escola pesquisada é um microuniverso de desigualdades sociais que abarcam o todo presente na sociedade em que vivemos. Sobremaneira, focam em pensar a relação trabalho, profissão e formação entremeada pela ideia de futuro e revelando-se emblemática pelo contexto político e social em que se vive na atualidade e pelas questões práticas como a falta de professores, a falta de expedições, a falta de materiais e tantas outras faltas. Não se podem perder no horizonte as questões pautadas na materialidade da vida cotidiana.

No que condiz à busca por *conhecer e aprender*, tais relações estão baseadas também na ideia de práticas de estudo. O estudar ligado à escolarização. É o estudo que possibilitará um futuro diferente, aqui significando diferente como algo melhor para as estudantes. As três narrativas que se seguem são de alunas da 3ª série do Ensino Médio, apresentadas nas produções de texto, e sugerem o estudo como possibilidade de futuro em que se possa aprender mais.

Sou uma pessoa que não desiste fácil das coisas que eu quero, penso alto em um futuro brilhante e ter uma condição de vida boa. Se eu tiver que estudar minha vida toda para ser bem recompensada, eu estudarei. Quero fazer faculdade de engenharia civil, vou me esforçar pra fazer o ENEM para poder fazer faculdade que eu quero. Estou indecisa se me torno uma engenheira ou se faço concurso público que também é uma segunda opção. Sou esforçada e faço de tudo para conseguir o que quero (Produção textual da aluna Mariah, 16 anos, 3ª série do E.M.).

É importante aprender para quando chegar mais à frente terminar e usar o que aprendemos para coisas da vida que vem e isso no ajudará no futuro para sermos o que quisermos ser, pessoas melhores (Produção textual da aluna Betina, 16 anos, 3ª série do E.M.).

Já para o meu futuro eu quero me dedicar bastante ao meu estudo esse ano para que

eu possa passar no ENEM e conseguir uma bolsa na faculdade e dar uma vida melhor para minha família, ter uma condição melhor para dar aos meus filhos, um bom estudo, e não ter que passar pela mesma educação precária que eu tive que passar (Produção textual da aluna Jacy, 17 anos, 3ª série do E.M.).

Há diversos sentidos sobre estudar, sobretudo, quando este se relaciona ao vivido na escola. Todavia, Mariah afirma que “Se eu tiver que estudar minha vida toda para ser bem recompensada, eu estudarei”. Também um estudo ligado a uma recompensa, um retorno, ou mesmo, um investimento. Nesse sentido, Betina também diz isso: “aprendemos para coisas da vida que vem e isso nos ajudará no futuro”. Jacy indica que precisa estudar para passar no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Interessante destacar que Jacy traz uma reflexão pontual sobre a escola: “ter uma condição melhor para dar aos meus filhos, um bom estudo, e não ter que passar pela mesma educação precária que eu tive que passar”. Identifica-se a crítica social sobre a escola pública hoje, embora na forma de um escape à representação sólida do poder transformador da educação, sinalizando, assim, uma contradição.

As narrativas das jovens estudantes revelam, então, uma autodeterminação presente em um ideal de estudar mais para ter condições melhores de vida. Então, é possível compreender o conhecer/aprender como uma estratégia, uma mola propulsora para algo, um objetivo de ação dado ao que se vive na escola. Evoca-se o conceito de resiliência como forma para se pensar as identidades mobilizadas pelo alunado na escola (CASTRO, 2015). Resiliência esta que rasura o quadro de possibilidade concreta de sucesso pela escola, extrapolando o valor e a crença nos estudos e abrindo-se uma porta na direção de uma nova escola que se enseja no futuro.

A partir da reflexão acima, na voz da aluna Jacy, destaca-se o pensamento de Pinar (2016), indicando que o currículo é uma conversa complicada e é essa complicação que Jacy evidencia em sua narrativa. A precariedade da educação que ela viveu gerou uma forma de reflexividade produzida nessa mesma escola precária que ela critica. “Essa conversa com os outros é complicada devido a nossa individualidade e a deles, e suas diferentes localizações” (PINAR, 2016, p. 21).

A individualidade traz uma perspectiva de relação entre o conhecer, aprender e o futuro marcada por uma subjetividade, ou seja, pelo percurso individual de cada sujeito. Embora Betina e Mariah não evidenciem tal dimensão vivendo o mesmo ano de escolaridade e estando na mesma escola, é sobre o olhar da Jacy que se desencadeia uma reflexão acerca das subjetividades, “marcada pela cultura, nacionalidade, pela historicidade” de cada um (PINAR, 2016, p. 28).

Nesse sentido, é preciso perceber que “descobrir o futuro, então, significa voltar ao

passado, não instrumentalizar o presente” (PINAR, 2016, p. 30). Então, é preciso perceber nas falas arroladas acima que o futuro se desdobra, ou seja, segue individualidades que são ressignificadas pela experiência de cada um, operando numa lógica da diferença, pelo vivido também no âmbito escolar. A relação de conhecer e aprender, então, é estabelecida na própria relação com o mundo e nas complicações advindas dele.

São essas relações entre o conhecer e aprender que geram novas possibilidades de compreensão do papel social da escola, presente hoje na vida de seus sujeitos. A escola pesquisada, apesar das condições parcas, ainda se apresenta, de acordo com as falas das estudantes, como uma possibilidade de lugar de conhecimento e aprendizagem. Mas seria somente a escola ocupando tal lugar?

A esperança em algo melhor, ou pior, sobre o mundo, é o terceiro tópico de categoria encontrado nesse capítulo. As produções textuais indicam que o contexto político também faz parte do horizonte dos estudantes, como é o caso do aluno Luiz Gama. Há um desejo de que o futuro seja o espaço-tempo da possibilidade de um mundo melhor, segundo Sarah. Por fim, Leona evidencia a tensão indivíduo-sociedade ao afirmar que “quer mudar a sociedade, mas a sociedade não quer mudar”. Os quatro textos abaixo consubstanciam uma ideia de relação entre a esperança, ou mesmo, a busca por mudanças, pelo inusitado de um mundo que ainda causa frustrações e desesperança.

Eu espero coisas novas para o futuro com esse dia a dia cheio de surpresas, procuro sempre me preparar para o pior e o melhor, mas com essa grande discussão na política brasileira está por vir sempre o pior, ou seja, a educação no Brasil sempre irá de mal a pior (Produção textual do aluno Luiz Gama, 17 anos, 2ª série do E.M.).

Meu amanhã eu faço através da minha escolha e pra falar a verdade todo lugar se aprende alguma coisa, seja na rua, em casa. Então, eu digo que sou uma audaciosa, porque acredito no melhor e não qualquer coisa que me tire do trilho da vida (Produção textual da aluna Juerema, 17 anos, da 3ª série do E.M.).

Para o futuro eu espero coisas novas, coisas diferentes, coisas surpreendentes que possam fazer o mundo melhor ou até mesmo melhorar nem que seja um pouco, acima de tudo, devemos respeitar uns aos outros. (Produção textual da aluna Sarah, 17 anos, 3ª série do E.M.).

O meu futuro pode não ser muito bom, pois eu quero mudar a sociedade, mas a sociedade não quer mudar. E o meu medo de crescer com a ignorância me apavora, pois, o mundo está cheio da ignorância e de forma bem ilimitada. Mas eu creio que até lá eu vou estar em um trabalho acordando cedo e trabalhando todo dia e vivendo para isso, pois essa é a regra, a regra é diversão, trabalho, deveres, direito e dinheiro. E isso gira entorno de mim (Produção textual da aluna Leona, 16 anos, 3ª série do E.M.).

Depreende-se das narrativas acima que há um desejo de melhora, sobretudo, se comparado à situação atual que cada jovem-estudante vive. Esperança calcada num futuro

como surpresa, continuação do trilho da vida, novidade e ação individual. Concomitantemente, tem-se o receio de algo pior, que lhes tire do trilho/caminho certo, além o medo de lidar com a ignorância dos outros.

Os textos, então, são reveladores da contradição posta à realidade social de cada estudante. São as formas de percepção que cada um apresenta da vida, sobretudo, do lugar de partida social de cada um. Aqui se indica que a Baixada Fluminense é um lugar de partida da realidade social para leitura de mundo desses jovens-estudantes.

Bhabha (2011) sinaliza que os horizontes podem ser constantes fricções através da cultura. Aqui, retoma-se a ideia da “cultura como diferença, [que] nos habilitará perceber a articulação da fronteira, do espaço sem raízes...” (BHABHA, 2011, p. 83).

O valor temporal que cada jovem-estudante evidencia traz consigo uma construção do espaço-tempo da esperança que eles desejam para si, sem raízes. Tampouco negam o olhar para suas realidades sociais, indicando assim que há medo, conflitos etc. Há um desdobramento das suas vozes e imaginário para construção da própria visão de si e do mundo. Destaca-se o lugar da educação – “a educação no Brasil sempre irá mal” – em uma compreensão de que o contexto externo à escola também se compõe no cenário interno a ela, ou seja, a esperança dessa juventude em trânsito também se constrói numa via de mão dupla de ambiguidades, ora positiva, ora negativa, mas sempre em movimento.

As questões arroladas acima sinalizam para o entendimento de uma demanda sobre o papel da escola na construção da esperança. A esperança no futuro, segundo Bhabha (2011), também é a possibilidade da emergência de novas formas de compreensão das relações sociais. Contraditoriamente, as palavras de Leona sinalizam o lugar do medo: “E o medo de crescer com a ignorância me apavora, pois, o mundo está cheio de ignorância e de forma bem ilimitada”. Contudo, é o medo da ignorância que disputa sentido, aqui, com a ideia de conhecimento. Talvez resida nessa relação, ignorância *versus* conhecimento, o desafio da escola moderna presente nos dias de hoje, na medida em que se compreende a ignorância, não como um espaço-tempo vazio de saber, mas se tentando perceber quais sentidos damos à ignorância, ou mesmo, ao ignorante, no ambiente escolar.

Por fim, há o *futuro como lugar da experiência, dos sonhos e desejos*. As falas abaixo, de jovens-estudantes da 3ª série do Ensino Médio, indicam a ideia de futuro como algo temporal, “o futuro está sempre no amanhã”. E também relacionado ao desejo de mudança, “construindo minha vida não nos padrões da sociedade”. Ainda, tem-se na fala de um estudante o destaque para a relação experiência, desejos e sonhos: “É muito importante adquirir experiência. E no futuro, espero que eu realize todos os desejos e sonhos” (Aluno

Gael, da 2ª série do Ensino Médio, em entrevista etnográfica).

O futuro está sempre no amanhã, o amanhã somente a Deus pertence e o ser humano tem o dever de viver o hoje, mas todo ser humano tem um sonho e esse sonho está sempre no futuro. E espero que no futuro eu tenha minha família, minha mulher, meus filhos e uma vida estável (Produção textual do aluno Martin, 17 anos, e da 3ª série do E.M.).

Eu espero que eu esteja na polícia, longe de Nova Iguaçu, construindo minha vida não nos padrões da sociedade, mas sim nos padrões que eu possa fazer da minha coroa uma rainha (Produção textual da aluna Mística, 18 anos, 3ª série do E.M.).

As falas acima indicam, possivelmente, a busca por desejos e sonhos que, permeados de novos sentidos, são entrelaçados à vida: ter uma família, ser policial, ser rainha de si. Questiona-se, então, o lugar da escola dentro dessas expectativas. A fala abaixo, da aluna Karol, da 2ª série, indica algo.

Entrevistador: você acha que a escola tem futuro?

Karol: acho, porque a escola é essencial na nossa vida. Você estudar e ter determinação. Vou estudar e aprender, eu quero isso pra mim. Então a escola tem que ficar ligada no futuro dos jovens e dos adolescentes. Porque não tem outro caminho, você tentar fazer outras coisas, mas senão tivesse o segundo grau? ...

A aluna indica que é preciso ter determinação, além de estudar e aprender. O desejo que ela detém para si. Contudo, pontua que a escola precisa “ficar ligada no futuro dos jovens e dos adolescentes”, já que não há outro caminho. Seria essa a vida de mão única presente na sociedade de hoje: a escola precisa dialogar com os seus estudantes? Ou seja, não existe um diálogo presente e possível nessa relação (escola-estudantes)? O segundo grau, hoje Ensino Médio, se tornou um campo de disputas presentes no dia a dia das políticas, mas também um campo de disputa vivo na própria instituição: o que querem os estudantes com a escola? E o que querem as escolas com seus estudantes?

Bhabha (2011) sinaliza que o futuro se torna uma questão social aberta, uma vez que tal categoria é um interstício que emerge do entrelugar do passado com o presente. A disputa pelo futuro também pode ser a disputa pela identidade de si. Por uma subjetividade que afeta e mobiliza a juventude em trânsito no espaço-tempo da escola.

O passado e o presente, tão massacrados pelas crises e guerras que trazem uma imagem turva do tempo. O futuro surge como possibilidade de esperança, tal qual como evidenciado pelo estudante Martin, sobretudo, esperança em algo estável, melhor.

É nessa projeção de si e do mundo que se destaca a relação dos jovens-estudantes com o conhecimento proposto pela escola. Uma relação que ocorre de forma tênue, talvez pela impossibilidade do diálogo, como já mencionado pela aluna Karol, mas que carrega sentidos para o entendimento de que tipo de conhecimento os estudantes desejam ter experiência:

“Espero um futuro com mais oportunidades e sem diferenças de raças” (Aluna Joana, 2ª série do Ensino Médio em entrevista etnográfica). A racialidade das identidades existentes na sala de aula, seria uma forma de reimaginação cultural do conhecimento escolar?

O desejo de um futuro com mais oportunidades e sem desigualdades raciais, talvez seja um indicativo das fronteiras que a escola precisará ultrapassar para se pensar como instituição sob rasura. A escola moderna está imersa numa arena em disputas de poder e saber que estão relacionadas a mudanças e transformações modernas e pós-modernas. O debate, fraturado e não superado, resiste nas vozes discentes.

Ao fim e ao cabo, as categorias definidas na pesquisa e os fragmentos das vinhetas etnográficas analisados aqui, sustentam os resultados desse estudo ao relacionar os sentidos produzidos pelos jovens, alunos e alunas, com o conhecimento escolar numa perspectiva de trabalho com o futuro. Tais questões nos fazem pensar no lugar de pertencimento que se vive no dia a dia da escola e da resiliência que os alunos criam ao se relacionarem com a instituição (CASTRO, 2011). A seguir aborda-se o papel da etnografia crítica (MATTOS, 2002), assim denominada, como auxílio na construção de uma teoria e defesa da escola como lugar de produção de conhecimento num processo investigativo que seja capaz de apreender sentidos possíveis à pesquisa educacional.

4.2 **Vozes etnográficas: que escola e que conhecimento não de existir?**

Figura 11 – Jovens em conversa.

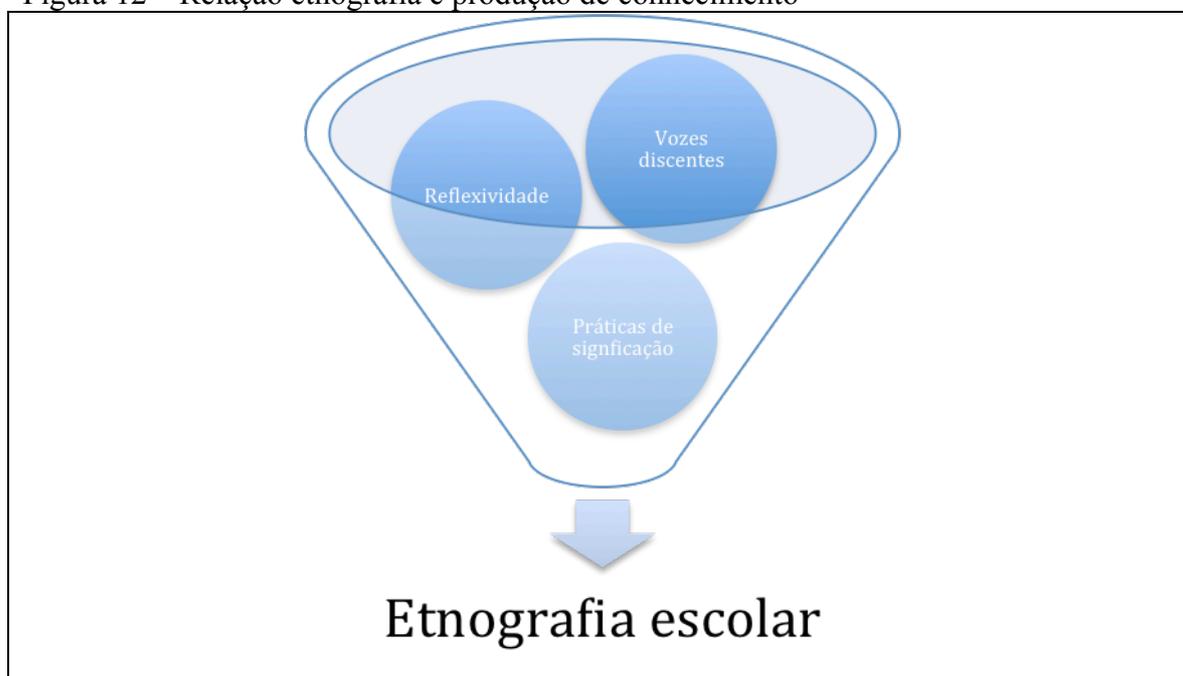


Fonte: autor, 2017.

Ao passo que a pesquisa se desenvolve, também se desenvolvem diversas compreensões sobre o objeto de estudo proposto. Aqui, a relação dos jovens-estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual com o conhecimento escolar. A etnografia torna-se, também, um paradigma que, igualmente, se desenvolve com o objeto de estudo.

Mattos (2017) chama atenção para a ideia de que a etnografia, em tempos de caos, tem ganhado destaque no meio acadêmico por tornar-se uma condição necessária que vem dando sentido à pesquisa educacional *na e sobre* a escola. A autora continua nos instigando a pensar que “a beleza e o mistério da busca do etnógrafo é encontrar histórias inesperadas, as histórias que desafiam as teorias prontas” (MATTOS, 2017, p. 121).

Figura 12 – Relação etnografia e produção de conhecimento



Fonte: o autor, 2018.

A reflexividade proposta pela etnografia aqui exercida, auxilia no entendimento de que o processo de produção de conhecimento na pesquisa educacional é um compósito da relação reflexividade - vozes discentes – práticas de significação na escola. Tais dimensões mobilizam o questionamento sobre que escola e que conhecimento – escolar – hão de existir no futuro.

Bhabha (2011), mais uma vez, sinaliza para a ideia de que, ao olhar para trás, vamos indo para frente. Esse paradoxo proposto é uma forma de, a partir da linguagem, construir uma via possível como chave de resposta. O existir, talvez, seja o que está permeado, ou mesmo impregnado, de sentidos que precisam transcender a ideia de verdade colonial

moderna. Aqui, argumenta-se, então, que a escola é o lugar da existência e resistência de diversas formas de crenças e conhecimentos presentes hoje no mundo moderno: docentes resistindo em suas redes e estudantes em resiliência.

À época da pesquisa, ano corrente de 2015, já se ventilavam possibilidades de mudança para o Ensino Médio. Algo que, efetivamente, se concretizaria num grande debate no ano de 2017. No entanto, em uma conversa em sala de aula, alguns estudantes falam sobre o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio e também sobre uma mudança na estrutura do sistema de ensino. As falas abaixo, de duas jovens estudantes, refletem essas compreensões de que “o novo” e o futuro se entrelaçam, permeando novas compreensões de que escola e que conhecimento, ou conhecimentos, existirão.

Sou a favor de um novo ensino médio, porém precisamos ser preparados para o futuro, porém não sabemos o que nos espera. (Fala de Nina Simone em sala de aula, registro de campo, 2015).

Um novo ensino médio nos dará mais oportunidades para nossos futuros como: bolsas para escolas militares, bolsas para a faculdade, mais ensinos para passar no ENEM, mais cursos gratuitos, mais conhecimentos gerais, mais oportunidades para arranjar um trabalho e entre outras oportunidades... (Fala de Teresa, registro de campo, 2015).

A primeira fala, de Nina, evidencia que “precisamos estar preparados para o futuro”. Contudo, a mesma jovem estudante indica que “não sabemos o que nos espera”. A imprevisibilidade e instabilidade do *porvir* coloca em relevo uma dimensão importante das ações cotidianas na vida escolar, a alegoria do tempo. A existência que se dá pelo imprevisível ou mesmo pelo instável. Como planejar e se saber em uma perspectiva instável e desafiadora? Assim, Pinar (2016) indica que a temporalidade pode ser encarada como uma alegoria possível de análise das relações.

Alegoria reconhece o conhecimento acadêmico como sendo importante para seu próprio benefício, até mesmo porque implica sua importância educacional. A alegoria ressalta que nossas vidas individuais são estruturadas por círculos de influência cada vez mais alargados: da família, passando pelos amigos e chegando aos nossos conterrâneos (PINAR, 2016, p. 209).

A escola poderia ser uma alegoria dessa dimensão temporal em que se vive o ontem, o hoje e o amanhã? Dessa forma, as contradições trazidas por Nina são necessárias para se pensar “assim como o futuro, o pensamento sério e criativo é quase sempre enigmático, às vezes contraditório, até mesmo incalculável” (PINAR, 2016, p. 213).

A segunda fala, de Teresa, evidencia uma relação entre o que é e a possibilidade de novas conquistas. Bolsa para outras escolas e para a faculdade, mais ensino, aqui entendido possivelmente como conhecimento, para “passar no ENEM”. Tal fala traz como destaque a

dimensão da avaliação na tríade escola-conhecimento-avaliação. A avaliação ganha uma multiplicidade de sentidos que são trazidos na fala de Teresa na compreensão de avaliar para aprender, passar, conquistar, arranjar trabalho, ter oportunidade. Vasconcellos (2016) já evidenciara que a multiplicidade de sentidos da avaliação no contexto escolar é um importante objeto de estudo, pois a partir dela podem-se compreender processos mais complexos que envolvam, desde o cotidiano escolar até as políticas públicas de educação. A narrativa destaca a existência pela possibilidade da materialização do conhecimento.

Ainda na ideia de existência da escola e do conhecimento, retoma-se uma compreensão de Bhabha (2011) sobre o entrelugar das culturas a partir das memórias e narrativas de si. Dessa modo, a fala de Lucas Rebouças, em sua produção textual, revela uma ideia de aprender significada de diferentes modos e espaços-tempos: igreja, vida, a escola... revela-se uma dimensão transcendente do existir.

Muita coisa já me aconteceu, por mais que pareça a minha história é bastante grande, aprender na igreja é um bem muito maior, mas tem coisa que a gente aprende na vida, a escola te ensina e ajuda a ter um futuro melhor, mas o mundo também vai te ensinar, caminhos se escolhem, passo a passo a gente cresce, se reproduz, envelhece e morre. Aprender faz parte da nossa vida, temos muito que aprender com Deus e com o mundo e todos os dias aprendemos mais, o mundo está aí para derrubar, mas minha fé em Cristo sempre vai prevalecer, esse é um motivo para eu estar feliz, uma razão eterna para viver (Relato de Lucas, produção de texto, 3ª série do Ensino Médio).

Ao entrelaçar vida, fé e futuro, Lucas Rebouças destaca uma dimensão importante das relações e condições materiais presentes na existência da escola e do conhecimento: a dimensão da transcendência. Embora se advogue a ideia que as instituições públicas precisam, e devem, ser laicas, os seus sujeitos em trânsito atravessam essa premissa colocando subjetividade e significação a partir de si.

Ao falar que “temos muito que aprender com Deus e com o mundo”, Lucas significa o conhecimento a partir da experiência do espiritual. No entanto, é sobre a razão da ciência que esperamos as compreensões de mundo (PEREIRA, 2012). Como então aliar ciência moderna à transcendência existente e presente no dia a dia da escola?

É a partir de Bhabha (2011) que pressupomos uma compreensão de sujeito que, na fronteira entre a razão e a emoção, ou mesmo, entre o conhecimento proposto pela ciência e pela fé, se posiciona. É o entrelugar cultural que Lucas Rebouças toca em sua história de si, mas que permeia uma “compreensão teórica da cultura como diferença” (Bhabha, 2011, p. 83), utilizando-se da própria ideia de tempo e conhecimento. Dito de outra forma, a voz do jovem estudante do Ensino Médio faz ressoar uma dimensão que a pesquisa não tinha se proposto a pensar, mas que, ao fazer parte do campo, faz saltar uma questão de análises

progressivas das categorias que são defendidas, consubstanciadas e retroalimentadas pelo indizível, que aqui foi dito.

O relato de Lucas é pungente porque diz do lugar de uma outra visão e compreensão do mundo, que também é presente na escola, disputando novos sentidos sobre as narrativas que envolvem o conhecimento escolar. Nas palavras de Bhabha (2011, p. 91), tais falas “desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidades e versões de memórias e histórias”. É a vida que, pulsando fora da escola, também interfere na instituição.

Por fim, temos uma dimensão política do existir. Uma dimensão pautada no movimento estudantil em todo país de que “ocupar, lutar e resistir”, são também formas de existir na instituição escola. Nesse sentido, evidenciam-se dois fragmentos sobre a dimensão política pautada na voz que ressoa no ambiente escolar e fora dela. A primeira fala é de uma participante da pesquisa que, em uma entrevista, relatou seus planos para o futuro, mas também a relação entre política, justiça e transparência.

Meu plano para o futuro é viver em um mundo em que a política seja justa e limpa, cursar medicina, ter filhos e desejo que eles cresçam em um mundo sem preconceitos (Entrevista com Tereza Cristina, estudante da 1ª série do Ensino Médio da escola pesquisada).

A estudante fala sobre um plano pessoal para o futuro, micro, mas que se confunde com um plano macrossocial. Deseja na sua relação pessoal com o mundo cursar medicina e ter filhos, mas que eles possam crescer em um mundo melhor. Contudo, prenuncia sua fala evidenciando que esse mundo tenha uma “política justa e limpa”. Qual seria o papel da educação, da escola e do conhecimento nesse contexto? Possivelmente, haveria um caminho a seguir para a resposta esperada. Porém, é lançada a reflexão e suas problematizações sem previsão de um coro uníssono.

Partindo do texto da estudante Tereza Cristina, chega-se ao discurso realizado por Ana Júlia na tribuna de Justiça da Assembleia Estadual do Paraná. O que as vozes de ambas as estudantes têm em comum? Ana Júlia, assim como Tereza, sinaliza uma dimensão emblemática da produção de subjetividades e diferenças presentes na escola: qual o papel dos estudantes na construção política da educação pública? Ou qual o papel da política na dimensão cotidiana da vida dos estudantes?

Excelentíssimo senhor presidente, excelentíssimos senhores deputados, a todos os demais presentes: Boa tarde! Eu sou Ana Júlia, estudante secundarista do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, tenho 16 anos e estou aqui para conversar com vocês, para falar sobre as ocupações. A minha pergunta inicial é: De quem é a escola? A quem a escola pertence? Eu acredito que todos aqui já saibam

essa resposta e é com a confiança que vocês conhecem essa resposta é que eu falo para vocês sobre a legitimidade desse movimento, sobre a legalidade, se alguém aqui ainda tem dúvidas disso eu os convido a ver o inciso sexto do artigo 16 da Lei 8.069, se após isso vocês ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento, eu convido vocês a participar das nossas ocupações, eu convido vocês a nos visitar, a ir conhecer de perto, é um insulto a nós que estamos lá nos dedicando, procurando motivação todos os dias a sermos chamados de doutrinados, é um insulto aos estudantes, é um insulto aos professores.... Que futuro o Brasil vai ter, se não nos preocuparmos com uma geração de pessoas que vão desenvolver senso crítico, de pessoas que tem que ter um senso crítico político, de pessoas que não podem simplesmente ler um negócio e acreditar naquilo? A gente tem que saber o que estamos lendo, nós temos que ser contra o analfabetismo funcional que é um grande problema no Brasil hoje e é por isso que nós estamos aqui, é por isso que nós ocupamos as nossas escolas, é por isso que a gente levanta a bandeira da educação, é por isso que a gente é contra a medida provisória (Discurso Aluna Ana Júlia na Tribuna da Assembleia do Governo do Estado do Paraná, aluna do Ensino Médio Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, 16 anos. Disponível em [Jornal Elpaís.com](http://JornalElpaís.com)).

A voz de Ana ecoa, problematizando as hegemonias centradas na ideia de que os estudantes das redes estaduais nada querem, ou pouco querem com a escola e o ensino. As vozes se coadunam problematizando quais seriam as dimensões dos processos de ensino-aprendizagem presentes na escola. Além da relação entre ensinar e educar proposta como mote de diferentes políticas públicas hoje no país (MACEDO, 2017).

As falas acima são vozes propositivas sobre formas de pensamento, construções de subjetividades, sobre as utopias que desejamos. Projeto universal de escola, dessa forma, deixa à margem diferentes sentidos para a ideia de político. Algo que aqui se deseja pensar numa abordagem da noção de poder existir. É no caminho da existência de cada sujeito presente, diante das diferentes realidades sociais que permeiam o ambiente escolar que se pensa também a defesa do próprio conhecimento escolar. Na esteira das palavras de Mignolo (2008) a escola pode se pensar de forma desobediente, gerando, assim, uma desobediência epistêmica presente em seus currículos e sujeitos.

As vozes discentes, aqui presentes, são formas de teorizar capazes de silenciar, tornar visíveis as experiências de seus sujeitos. A função da escola, qual seria? A proposição durkhemiana, ainda presente nos dias de hoje, revela que o lugar da alteridade que precisa emergir, mas que já é presente nos sujeitos escolares que se constituem, em necessidade primordial, para se pensar uma educação do presente e do futuro.

Qual é o conhecimento que os alunos devem aprender na escola? (YOUNG, 2011). Possivelmente as vozes de Tereza e Ana Júlia sinalizem pistas para se pensar que tais conhecimentos sejam operados, não numa lógica exclusivamente conteudista, mas que, reconhecendo a existência do Outro, este mesmo Outro seja capaz também de ressignificar as dimensões da vida presentes nos processos pedagógicos existentes no currículo, na sala de

aula, na escola, na comunidade e, de certo modo, no mundo. Assim, fazemos a defesa de que o conhecimento escolar, permeado pela dimensão do futuro, não está ligado exclusivamente a uma codificação de algo, independente do conteúdo. Tampouco a um processo de abstração universalizante que não seja capaz de refletir quem são os sujeitos interessados e em quais contextos eles precisam dialogar, sobretudo, colocando destaque ao plano cultural.

A seguir, seguem pistas para o desenvolvimento de como podemos avançar em novas investigações que sejam entremeadas pelo conhecimento escolar, mas que estejam relacionadas às juventudes e ao futuro, além das considerações finais da pesquisa, que tenta responder à pergunta problematizadora da tese: *Como os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionam com o conhecimento socializado pela escola?*

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nesse perene ato de nomear e recriar o mundo a cada dia, o homem por vezes volta ao ponto inicial, à essência da pergunta verdadeiramente importante: – com que linguagem traduzir o mundo? Muitas vezes é preciso voltar ao ponto de origem, ao tempo do não-definido, do não-dito, do não-inventado. O tempo do provável, da potencialidade de tudo vir a ser algo. E inventar e definir e dizer tudo de novo. De Novo – jeito novo, forma nova.

Mazé

A epígrafe acima aguça o pensamento sobre a forma como se retornar ao ponto inicial da investigação: a problemática e o objetivo geral da pesquisa com as questões secundárias e os objetivos específicos. É preciso dizer de novo, dizer o não-dito, redizer.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio com o conhecimento escolar. A questão central estava pautada na questão: *Como os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro se relacionavam com o conhecimento socializado pela escola?* Objetivando, assim, estudar e investigar através da ótica dos próprios participantes da pesquisa qual seria o papel da escola diante da produção do conhecimento.

Como em toda investigação, a pesquisa em tela fez, e ainda faz, um percurso de significativos desvios e revisões, ações necessárias nos deslocamentos teóricos e empíricos vividos. O dia a dia na escola, os alunos e as alunas do Ensino Médio, as posições dos professores e funcionários geraram inquietações, achados, busca por novas leituras e reflexões necessárias ao fazer etnográfico em educação.

O primeiro indicativo de resposta à questão do estudo versa sobre como os alunos e as alunas do Ensino Médio se relacionam com o conhecimento escolar. Assim, depreende-se que o conhecimento escolar, a partir dessa pesquisa, é entendido não mais como um lugar fixo, de rigidez. Antes de tudo, o conhecimento é encarado como espaço e tempo de contradição, reinvenção, de rasura e possibilidades de alargamento de novos horizontes aos processos de ensino-aprendizagem, situado em perspectiva histórica e resultado de conflitos e tensões entre saberes e campos disciplinares. Nas palavras de Leite (2007, p. 73) “um viés prioritariamente sociológico e não epistemológico ou didático” dado ao conhecimento escolar, que não nega

outras fontes de saberes como referenciais, ou seja, assumem-se as tensões entre o saber escolar, acadêmico, científico e o senso comum.

De acordo com as observações, há uma concepção de conhecimento como conteúdo disciplinar, como evidenciado nas aulas de Química, mas também há um deslocamento do entendimento do conhecimento escolar como produção cultural, posição teórica assumida pelo pesquisador e percebida no cotidiano da escola por meio, sobretudo, das interações discursivas já descritas aqui. Dessa forma, o conhecimento passa a ser central na escola contemporânea, não por ser o objeto mais importante dela, mas por perpassar as diferentes instâncias da vida escolar, dentro e fora da própria escola.

No contexto de observação de sala de aula, na aula de Química da 3ª série do Ensino Médio, foram descritas algumas notas etnográficas sobre a relação conteúdo e produção cultural, situando o conhecimento como empreitada de produção de sentidos. Em sala de aula, o professor problematiza, questiona, disciplina, dialoga e situa sua fala no plano da cultura:

Na explicação do conteúdo o professor pontua:
 Faz relação com diversos campos de conhecimento;
 Faz analogias de explicação;
 Faz relação com a vida: “o carbono é o primórdio da vida. Sem carbono não há vida (silêncio)”.
 O que é a vida? O que somos nós? E a evolução? A base da vida é o carbono;
 Qual a importância do carbono para minha vida?
 Imagine se não houvesse conhecimento. O conhecimento científico que classifica as coisas (alguns alunos dormem em sala).
 Por fim, o professor relaciona a aula com a universidade, com o futuro. Fala do curso de farmácia. E diz: “vamos entender o conceito”.
 A aula acaba! (Relatório de campo – dia 4/8/2015).

Tomando a relação conhecimento-cultura-ciência-conteúdo pode-se pensar que, de acordo com Charlot (2009), a escola avalia as narrativas, ou seja, a escola ensina o que não avalia continuando em uma perspectiva de reprodução, mas por ser algo implícito é considerado um fator “natural ser bom aluno”, o chamado de inteligente. Mas como a escola lida com o sujeito singular? Macedo (2012) tem apostado nos movimentos instituintes, nas enunciações, na ideia do cultural. Porém, a escola parece longe de tal horizonte ao apostar na via de mão única, pautada apenas no senso moderno de ciência e sujeito.

É preciso escutar mais o que os sujeitos escolares dizem, sobretudo, os jovens estudantes. Dessa forma, destaca-se a ausência da ideia de um conhecimento disciplinar nas falas dos estudantes. Assim, o primeiro objetivo específico da pesquisa, de investigar a relação de saberes estabelecida entre a escola e a vida cotidiana dos sujeitos, foi desenvolvido e descrito a partir da dimensão do próprio conceito de conhecimento que foi abordado no capítulo dois da tese.

O segundo aspecto destacado na pesquisa versa sobre o debate da juventude, ou sobre a condição juvenil. As classificações genéricas sobre juventude não foram precisas, ou seja, existem limitações que dificultaram uma compreensão de como os alunos e alunas no Ensino Médio abarcam a vida escolar e se posicionam no mundo. Foi assumido o conceito de juventudes em trânsito ensaiada no âmbito escolar, ou seja, ao passo que os jovens vivem dentro e fora da escola, há uma produção de sentidos sobre sua própria condição que ocorre por meio da reflexividade e da subjetividade do sujeito. Os sujeitos corporificados extrapolam formas e normas, para serem no mundo. Contudo, há também as perspectivas produzidas sobre a juventude e os jovens.

A fluidez presente no dia a dia das relações sociais chega à escola e dela faz parte produzindo sentidos para juventude. Mais uma vez recorre-se, aqui, à metáfora do ziguezague para pensar que os jovens vivem no vaivém constante do mundo contemporâneo (PAIS, 2006). A imersão no mundo da tecnologia pode ser entendida como uma forma de protagonismo, de acordo com Pais (2006). No dia a dia da escola observou-se que tal imersão também serve como forma de diálogo entre pares, de reconhecimento (quem tem o melhor celular), de socialização e de “ostentar” um objeto tecnológico, demonstrando poder. A tecnologia, as drogas, a sexualidade, a identidade racial, o desafio da autoridade etc, são dimensões desse ziguezaguear de uma juventude que se movimenta no trânsito constante da vida. Depreende-se que tais dimensões ainda são um ponto nevrálgico para a escola.

Assim, ao se buscar descrever quais são as dificuldades encontradas pelos alunos da escola sobre o entendimento do conhecimento escolar a partir do seu próprio contexto cultural, a etnografia contribuiu, sobremaneira, ao escopo das pesquisas qualitativas por problematizar os saberes e a temporalidade. Permitiu a emergência de categorias e temáticas não definidas que, juntas, compõem os itinerários da investigação. A exterioridade ganha destaque e se torna um ponto emblemático na produção curricular e didática propostas pela escola.

O terceiro aspecto destacado versa sobre as percepções de futuro construídas no chão escolar, situando-as no plano cultural e assumindo, assim, o conhecimento como construção e desconstrução. Nas palavras de Macedo (2014), trata-se de entender a educação como emergência de um sujeito que cria sentidos novos aos processos de enunciação na produção da diferença em si. Aprender que os jovens no Ensino Médio criam sentidos novos ao conhecer, enunciam novas demandas sociais e tornam-se sujeitos em si mesmos. Assumimos a ideia de futuro como possibilidade de colocar em xeque a própria ideia de escola e sua estabilidade, pensando-a sob rasura ilegível, mas plausível na contemporaneidade.

Foram averiguadas e descritas quais interações prevaleceram no cotidiano da escola, de forma a mapear as experiências de discentes sobre o conhecimento escolar, pensando-se como o binômio cultura e conhecimento pode contribuir para um avanço no debate já proposto.

Por fim, esperamos que este trabalho sirva de suporte para o entendimento das práticas escolares a partir dos próprios atores da escola e, de certa forma, enseje reflexões nos processos de ensinar e aprender, através do que se chama, em etnografia, *afetar-se* pelo campo, pelas vozes, pelo Outro e por si mesmo. E que as noções de conhecimento e cultura, etnografia, juventude e processos educacionais venham a ser um referencial sobre os estudos da escola e dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. de. **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, 2013.
- ALVES, W. B. **A Escola no Espelho**: as representações do aluno. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. 158 p.
- ALVES, W. B. Como a escola lida com o contexto da cultura de seus alunos? O papel dos processos educacionais informais e o estudo da cultura no contexto escolar. In: SENNA, L. A. G. (Org). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba, Editora IBPEX, p.82-104, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2007.
- APPADURAI, A. **El futuro como hecho cultural**: ensayos sobre la condición global. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondon de cultura económica, 2015.
- APPADURAI, A. Entrevista com Arjun Appadurai. Concedida a Bianca Freire-Medeiros e Mariana Cavalcanti. Berlin, 13 de junho de 2008, **Est. His.** Rio de Janeiro, vol.23, n.45, p. 187-197, 2010.
- APPADURAI, A. **O medo do pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Ed. Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- APPADURAI, A. Museus são bons: o patrimônio em cena na Índia. **Revista MUSAS**, n. 03, p.10-26, 2007.
- APPADURAI, Arjun. *Disjuntura e diferença na economia cultural global*. In: **Dimensões Culturais da Globalização – A modernidade sem peias**. Ed. 2004 (Lisboa: Editorial Teorema), p. 43-70, 2004.
- APPADURAI, A. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, (1996) ed.2003.
- APPADURAI, A. Place and voice in Anthropological Theory. **Cultural Anthropology**, vol. 3, n. 01, pp. 36-49, 1988.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, H. **O local da Cultura**. 4reimp. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.
- BHABHA, H. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.
- BORGES, L. P. C. **Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade**. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BOURDIEU, Pierre. “A juventude é apenas uma palavra”. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113.

BRAGANÇA, G. A. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar** (1996-2007). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília, MEC/ SEF. (Resolução 07 de 14 de dezembro de 2010).

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos - Reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 6 ed. 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CARVALHO, J. J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 07, n. 15, p. 107-147, 2001.

CASTRO, P. A. **Tornar-se aluno** - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2015. v. 1. 272p

CASTRO, P. A de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico**. 2011. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011, p. 158.

CASTRO, P. de A. **Controlar pra quê?** Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, p. 156.

CHARLOT, B; REIS, R. . As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: Nora Krawczyk. (Org.). **Sociologia do ensino médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014, v. , p. 63-92.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação pedagógica** (nova tradução, novo prefácio). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 1. 415.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 10, p.89-96, 2009.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista Sísifo (Lisboa)**, v. 4, p. 129-136, 2007.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de estudo. **Revista Teoria & Educação**, n.2, p. 177-229, 1990.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, J. R. S. (org.) **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século. 4ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

CORTAZAR, J. **As barbas do Diabo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COOK-SATHER, A. Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. **Educational Researcher**, 31, 4, 2002, p.3-14.

COSTA, M.V. **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DAUSTER, T. 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, 2007.

DAYRELL, Juarez . A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. IN: **Sociologia: ensino médio** (Coleção Explorando o Ensino). 1ed.Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 40-52, 2003.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Espaço Aberto**, maio/jun/jul/ago, n.5; set/out/Nov/dez, n.6; p. 222-231, 1997.

DURKHIEM, E. **Educação e sociologia**. 7 ed.São Paulo: Melhoramentos, 1969.

ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar. In: Nora Krawczyk. (Org.). **Sociologia do ensino médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. 1ed.São Paulo: Cortez, 2014, v. , p. 07-12.

ERICKSON, F. Descrição Etnográfica (Ethnographic Description Sociolinguistics). In: HERAUSGEGEBEN, U. A.; MATTEIR, N. D. K. J. (Eds.) **International Handbook of the Science of Language and Society**, vol. 02, Berlin/ New York Walter de Gruyter, p. 1081-1095, 1988.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. D. Le Compte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. **The handbook of qualitative research**. In education. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra e uma alternativa para a exclusão escolar, tem? **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, p. 181-202, 2011.

FAGUNDES, T. B. Para uma epistemologia da educação escolar. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.187 p.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado (tradução de Paula de Siqueira Lopes). **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FIGUEIREDO, I de L. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. **Revista do GELNE**. Ano 01, n. 01, p. 49-51, 1999.

FONTOURA, H. A. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. XXI, pp. 13-71). Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1927), 1974.

GABRIEL, C. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Revista Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.09, n. 17, p. 283-297, 2015.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos de “pós”. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M., (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. 10 ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2013, v. 1, p. 212-245.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos de “pós”. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M., (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. 10 ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2013, v. 1, p. 212-245.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdos:

possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciane Stumbo. (Org.). **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ed. Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-42.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. in CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significativo conhecimento escolar. In: Giseli Barreto da Cruz; Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento; Monique Andries Nogueira. (Org.). **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, v. , p. 171-196.

GAEDA, C. A. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: Carlos A. Gaeda; Eduardo Portanova Barros (orgs.) **A “questão pós” nas Ciências Sociais**. Editora Appris, p. 11-34, 2013.

GARCIA, R. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. In: Paraíso, M. et al (Orgs.) **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, p. 127, 140, 2012.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, p. 11-36, 2001.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação**. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, p.11-40, 2002.

GEERTZ, C. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, p.11-40, 2002.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. In: FONSECA, C. **Horizontes antropológicos: diversidade cultural e cidadania**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 05, n.10, p.13-34, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONÇALVES PEREIRA, J. 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, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IVENICKI, A.; CANEN; A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. LOPES, A. C.; MACEDO, E. F.; TURA, M. L. R.; LEITE, C. (orgs). Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Petrópolis: RJ, DP et Allii: FAPERJ, p. 189-213, 2008

LOPES, A. C. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ed. Unijuí, p. 187-204, 2007.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. 236p.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.); **Currículo**: Debates contemporâneos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1. 237p .

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, Luiz Alberto ; CRUZ, Giseli Barreto da ; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correia de ; SCHAFFEL, S. L. O que conta como pesquisa?. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 120p .

MACEDO, E. F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

MACEDO, E. F.; Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. F. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.) **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 83-104, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(26). v24.2075, (2016).

MACEDO, E. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 17, p. 539-554, 2017.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATTOS, C. L. G. de. 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, 1992.

MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço Informativo Técnico do INES/MEC**, Rio de Janeiro, v.s. n.16, p. 1-20, 2001.

MATTOS, C. L. G de. (coord.) **Imagens da Exclusão**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, Departamento de Educação, UERJ, 2002.

MATTOS, C. L. G. de. Estranho e Familiar: abordagens etnográficas da escola na França e no Brasil . Rio de Janeiro: NetEdu, 2004. v. 1. 1p . 149p.

MATTOS, C. L. G. de. 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 2006.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, C. L. G & FONTOURA, H. A. da. (Orgs) **Educação e Etnografia**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.11-30, 2009.

MATTOS, C. L. G. de. Digital Technologies and Critical Ethnography in Education: A Subjective Account. Texto para a Conferência de Conclusão do Estágio de Professor Vistante Sênior, na Faculty of Education, University o British Columbia, BC, Canada, em 23 de Julho de 2014.

MATTOS, C. L. G. Fazendo etnografia em tempos de caos: o movimento a “voz do aluno” como impulsionador de mudanças na escola. In. **Universidade e participação: inclusão, ética e interculturalidade**. Monica Pereira dos Santos, Ângela Maria Venturini, Jose Guilherme de Oliveira Freitas, Elisa Macas, Regina Maria de Souza Correia Pinto, (organizadores), Curitiba: CRV, p. 109-127, 2017.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. In: IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão, 2010, Rio Claro. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2010. p. 1-1.

MATTOS, C. L. G. ALVES, W. B.; Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. In: Maria do Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias. (Org.). Didática e prática de ensino na relação com a escola. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 03435-03446.

MATTOS, C. L. G. Fazendo etnografia em tempos de caos: o movimento a “voz do aluno” como impulsionador de mudanças na escola. In: **Universidade e participação: inclusão, ética e interculturalidade**. Monica Pereira dos Santos, Ângela Maria Venturini, Jose Guilherme de Oliveira Freitas, Elisa Macas, Regina Maria de Souza Correia Pinto, (organizadores), Curitiba: CRV, p. 109-127, 2017.

MELO, S. C. de. A abordagem de pesquisa etnográfica nos estudos sobre educação. In: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos; Luís Paulo Cruz Borges; Paula Almeida Castro; Tatiana Bezerra Fagundes. (Org.). **Pesquisas em Educação: a produção do núcleo de etnografia em educação**. 1ed.Campina Grande: Editora Realize, 2015, v. 1, p. 97-122.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, Ano XIII, p. 01-04, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. O pensamento liminar e a transformação do conhecimento. In **Histórias locais /projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Renaissance**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

MILLS, C. W. Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 246p.

MIGUEL, Ana Maria. Laço da laje: jovens produtores de cultura. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 79, 2013.

MOURÃO, L. de M. A reflexividade dos jovens do ensino médio sobre o contraste tecnológico entre a escola pública e a sociedade. (Dissertação Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006. 99p.

MOURÃO, L. de M. Estudo etnográfico das percepções dos alunos da educação básica sobre a TV. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

NOVAES, A. De olhos vendados. In: NOVAES, A. (Org.) **O Olhar**. São Paulo. 5ed. Companhia das Letras, p.09-20, 1995.

PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIA, F. (Orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 07-24, 2006.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, 20(42): 377-391, 2014.

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *Magis*, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3 (6), 413-431, 2011.

PEREIRA, T. V. Conhecimento escolar & trabalho docente. In: Rita de Cassia Prazeres Frangella (org.) Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação. Curitiba: CRV, p. 31-45, 2016.

PEREIRA, T. V. Conhecimento X Cultura. Desconstruindo este antagonismo. In: 36º Reunião Anual da ANPED, 29 de setembro até 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, p. 01.-17.

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

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), p. 08-30, 2005.

RAPOSO, Fernanda Carvalho Ramalho. Fracasso Escolar: a voz de quem sofre as suas consequências. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

ROSISTOLATO, R. P. R. Orientação sexual com “jeitinho” Brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2007.

SANTOS, B. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de Um e Outro. Conferência de Abertura do VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, realizado em Coimbra de 16 a 18 de setembro de 2004, p. 01-45.

SENNA, L. A. G. Categorias e sistemas metafóricos. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. In: CLARETO, S. M. (Org.). Pesquisa Qualitativa: Atualidades e perspectivas. **Educação em Foco**, v. 11, n. 01, Editora UFJF, Juiz de Fora, mar./ago., p. 56-76, 2006.

SENNA, L. A. G. 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, 2003.

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

SIMMEL, G. Indivíduo e sociedade nas concepções de vida dos séculos XVIII e XIX. In: _____ Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, p. 83-118, 2006.

SIMÕES, S. S. **Vila Mimosas: etnografia da cidade cenográfica da prostituição carioca**. EdUFF, Niterói, 2010.

SOETERIK, I. M. Entre Democracia e Excelência: Uma pesquisa sobre dinâmicas de inclusão em um Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.183-206, 2003.

VASCONCELLOS, S. de S. A Classe de Repetentes: um estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

VASCONCELLOS, S. de S. Multiplicidades da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas.. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2a.ed.São Paulo: Cortez, 2010, v. 1, p. 150-173.

VELHO, G. **A utopia urbana**: um estudo de antropologia social. 7ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 48, p. 609-623, 2011.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria e VILELA, Rita. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309, 2003.

APÊNCIDE A - Post-scriptum

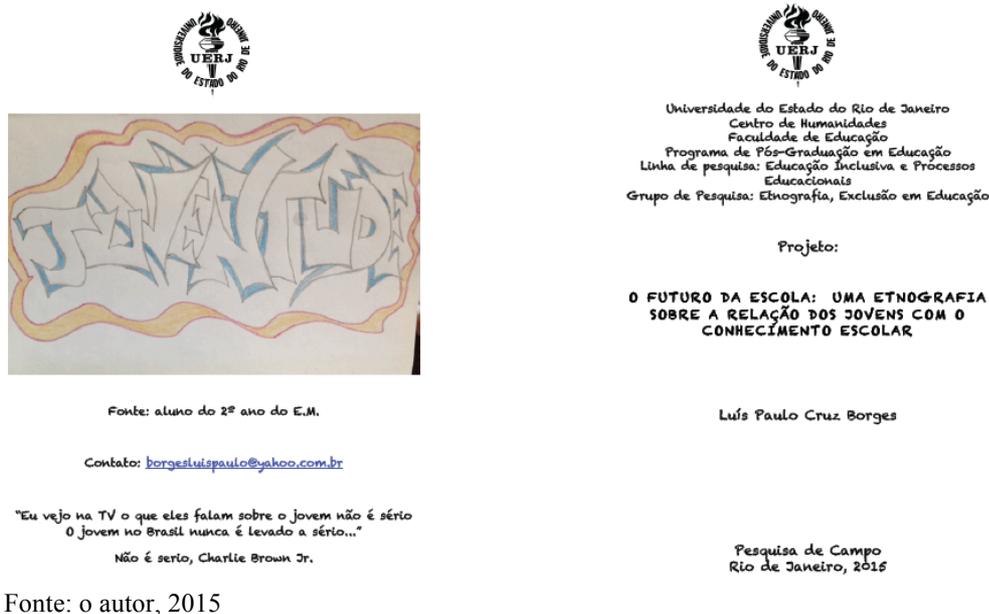
Desse episódio fica claro que a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade 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. Dessa forma, a ideia de escrever um pós-escrito advém de um modelo teórico-metodológico utilizado por Lüdke (et al 2009). Os autores, ao finalizar o livro, *O que conta como pesquisa*, decidem mostrá-lo para os pesquisadores brasileiros que participaram de seu estudo na condição de juízes. Em um seminário realizado na PUC-SP e em outro seminário realizado na Faculdade de Educação de Cambridge-Inglaterra, os autores apresentam constatações do estudo para seus pares, criando dessa forma uma reflexividade no processo de realização e escrita do relatório final da pesquisa.

Partindo dessa ideia, decidiu-se aqui realizar semelhante intento, sem a pretensão de comparação, mas partindo da ideia inicial e recriando-a de outra maneira, ou seja, metamorfoseando-a. O pós-escrito da pesquisa em tela foi realizado com os estudantes das turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Alvorada e o professor de Química, que participou da investigação na condição de colaborador. Um dos pressupostos da abordagem etnográfica que o NetEDU vem assumindo seria exatamente a ideia de colaboração com o Outro. Tal ação também versa sobre uma forma de “devolução” da pesquisa aos sujeitos e às instituições pesquisadas participantes do estudo.

Figura 13 – Livreto da pesquisa



Fonte: o autor, 2015

A imagem acima é a capa do livreto que continha a síntese da investigação. No último dia de observação participante na escola, foi entregue e apresentada aos estudantes, ao professor e à direção uma síntese, que continha pistas de como caminhou a pesquisa.

Chego na escola 7h e 20m e vou para sala de aula. Chove bastante. Falo com o professor Ricardo e com a turma, é o último dia da pesquisa. Apresento os resultados e os alunos comentam, perguntam sobre o ENEM. Entrego um resumo da pesquisa em uma folha como se fosse um minilivro. Eles dão uma lida e comentam: “nós falamos tudo que tá aqui”. Uma aluna diz: “me identifico com o futuro, menos com o tráfico”. Outro aluno, Wagner, pergunta quando ficará pronta a tese. Eu digo que ficará pronta em dois anos. Ele diz, bom. Luiz Felipe, que fez o grafite para a pesquisa, ficou muito feliz com o livreto porque o desenho era dele. Mostrou para todos os colegas de sala dizendo que ele tinha feito. O professor aplicará uma prova, eles se organizam, fico na sala para observação... (Relatório de Campo 17 – 01/12/2015).

As perguntas dos estudantes foram muitas no sentido de um futuro possível: o ENEM, algo iminente na vida dos jovens estudantes. É interessante perceber que os jovens se reconheceram no texto: “nós falamos tudo que tá aqui”. Uma aluna diz: “me identifico com o futuro, menos com o tráfico”. O processo de descrever densamente gerou um espelhamento capaz de permitir uma identificação com a leitura proposta pelo pesquisador.

Fazer pesquisa em educação exige uma posição política sobre as relações estabelecidas dentro das instituições. Acredita-se que fazer, estar ou participar de pesquisa é um importante percurso no espaço-tempo para o amadurecimento da condição de sujeitos no mundo. Essa condição se relaciona com a escola básica brasileira, em especial com a escola pública. Ao se percorrer o itinerário dessa investigação, foram desenvolvidas reflexões caras à produção de conhecimento no campo da educação.

O papel da pesquisa e do pesquisador foi questionado durante todo o tempo. Só conhece alguém ou alguma coisa quem duvida. E porque há dúvidas, aprende-se cotidianamente. A etnografia – escrita do Outro, mas também de nós mesmos – possibilitou, em uma perspectiva cultural, que o diálogo se realizasse. Nesse momento, a ideia de um mediador -assim como aprendido com Gilberto Velho em seus escritos sobre Antropologia - ou mesmo de um griô, que narra suas memórias para manter viva a cultura de seu povo, vem à tona. Seria o pesquisador um griô que narra mediações de mundos existentes?

Dessa forma, como narrador da minha própria experiência, reescrevo aqui uma carta redigida por mim quando ainda estudava no Ensino Médio na rede Pública do Estado do Rio Janeiro/ RJ.

Cara Professora Maria,

Queria dizer nessas poucas linhas como foi bom estudar com você. Que apesar das brincadeiras, debates e dos problemas, foram bons anos. Eu lembro do nosso 1º ano na escola e você nos mostrou como é legal sermos parceiros e como você foi uma professora dedicada. No 2º ano, você também se preocupava com a gente, com o nosso técnico, nos ajudava com os trabalhos, ria das nossas brincadeiras e nos aconselhava. Você foi uma professora que se mostrava presente aos alunos. Uma professora com um sentimento, você foi humana, amiga e muito mais para todos nós. Agora no 3º ano, apesar de não ser nossa professora, continua nos apoiando e nos ajudando rumo a essa longa caminhada da nossa vida. Somos todos agentes de transformação, somos capazes e você se mostrou uma pessoa que, de alguma forma, marca a vida dos seus alunos. Obrigado por fazer parte da minha história e, acima de tudo, por ter contribuído para minha educação, para meu futuro” (Carta de Luís Paulo Borges, autor desta tese, para professora de Física Maria Figueiredo no Ensino Médio, 01 de setembro de 2004).

A carta transcrita e achada no período final de escrita da tese, revela o caráter a dimensão simbólica da educação, das relações estabelecida entre professora-aluno e de um futuro sem previsões. A carta é um recorte da experiência escrita do Outro e de Si, também é uma forma de compreender sobre como reimaginar também é afetar-se pelo mundo.

Por fim, fazer mediação entre a escola e a universidade foi um desafio. E, ao desenvolver essa mediação, foram atravessados alguns mundos possíveis que aqui foram narrados. Fazer a travessia é sempre instigante, pois não pressupõe os achados ao final do caminho. Enfim, a arte de pesquisar envolve um emaranhado de fios que, ao longo dessa jornada, foram tecidos em colaboração com um professor, uma escola e duas turmas de Ensino Médio. É preciso, ao pesquisar, saber que, ao final da travessia, há um processo de se tornar agente na etnografia, não apenas como investigador, mas, nas palavras de Peirano (2014), já como nativo/ etnógrafo.

APÊNDICE B - Termo de compromisso



TERMO DE COMPROMISSO INSTITUCIONAL PESQUISA

Eu, _____, representante do estabelecimento de ensino _____ na qualidade de _____, responsável pela Instituição declaro que assumo o compromisso de contribuir e ajudar com toda e qualquer informação, bem como colaborar na realização da pesquisa de campo e nos procedimentos que serão realizados nesse espaço escolar. Durante a realização do projeto de pesquisa intitulado: *“Conhecimentos e culturas: por uma etnografia da escola na contemporaneidade”* & responsabilizo-me, igualmente, em facilitar todo o trabalho que será realizado durante a pesquisa.

Outrossim, declaro que todos os procedimentos do presente estudo, conforme esclarecimentos recebidos, estão em consonância com as condições e deliberações impostas pelo regimento da escola sendo a presente pesquisa autorizada diante deste estabelecimento de ensino. Os procedimentos do presente estudo estão em consonância com as condições e deliberações impostas pelos regulamentos da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e do Conselho Nacional de Saúde na Resolução 196/96 - Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa coordenada por **Luís Paulo Cruz Borges**, professor da Educação Básica e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), orientado pela professora **Carmen Lucia Guimarães de Mattos**. A pesquisa intitulada “**Conhecimentos e culturas: por uma etnografia da escola na contemporaneidade**” objetiva conhecer qual é a responsabilidade e quais tipos de conhecimento que a escola tem como possibilidade transmitir diante de um mundo em constantes transformações sociais e tecnológicas?

Sua contribuição se restringirá a concessão de entrevista, participação de grupo de discussão e permissão para que sua aula seja observada. Caso seja dada a sua permissão, a entrevista e o grupo de discussão serão gravados para que, posteriormente, os registros sejam utilizados na construção e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade.

Riscos possíveis na participação da pesquisa: não há qualquer tipo de risco e o pesquisador orientará para que sua participação seja a melhor possível. Você estará todo o tempo acompanhado e apoiado pelo pesquisador.

Benefícios da pesquisa: esta pesquisa busca enriquecer o conhecimento acerca dos alunos e alunas do Ensino Fundamental produzindo material etnográfico de forma a contribuir para elucidar a natureza do conhecimento escolar, dos processos interativos e de ensino aprendizagem.

Garantias: garantimos que você tem o direito a retirar-se do presente estudo a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem sofrer penalidade alguma ou ônus de qualquer tipo. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e pedir quaisquer esclarecimentos. Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, não mencionarão a identidade dos voluntários. A confidencialidade de seus dados será assegurada pelos pesquisadores. Você não terá despesas pela sua participação neste estudo.

Divulgação: a divulgação dos resultados poderá ocorrer em artigos científicos, aulas, palestras, dissertações acadêmicas, vídeos ou outras formas audiovisuais de comunicação, em âmbito local, regional, nacional ou internacional, tendo como autores os pesquisadores responsáveis com finalidade, exclusivamente, acadêmica

e científica.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informado sobre o estudo acima citado, tendo lido as informações e/ou obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas ou remunerações para mim. Entendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Participante

Luís Paulo Borges
Pesquisador Responsável

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa coordenada por Luís Paulo Cruz Borges, professor da Educação Básica e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), orientado pela professora Carmen Lucia Guimarães de Mattos. A pesquisa intitulada “*Conhecimentos e culturas: por uma etnografia da escola na contemporaneidade*” objetiva conhecer qual é a responsabilidade e quais os tipos de conhecimento que a escola tem como possibilidade transmitir diante de um mundo em constantes transformações sociais e tecnológicas na contemporaneidade.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informado sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome do voluntário

(Aluno): _____ Idade _____

Assinatura do

voluntário: _____

Nome do

responsável: _____ RG _____

Assinatura do responsável: _____ Data ____ / ____ -

_____/____

End. _____

Nome do pesquisador: Luís Paulo Cruz Borges/ Assinatura do

Pesquisador: _____

Data ____ de _____ de 2015