



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**CAMILA MATOS VIANA**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE PERTENCIMENTO  
NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

**CAMPINA GRANDE  
AGOSTO/2013**

**CAMILA MATOS VIANA**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE PERTENCIMENTO  
NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de  
Educação da Universidade Estadual da  
Paraíba – UEPB, como parte integrante  
dos requisitos para a obtenção do título  
de Licenciatura em Pedagogia.

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> PAULA ALMEIDA DE CASTRO**

**CAMPINA GRANDE  
AGOSTO/2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

V614p

Viana, Camila Matos.

As práticas pedagógicas e os processos de pertencimento no contexto da exclusão [manuscrito] : um estudo etnográfico. / Camila Matos Viana, 2013.

81 f. il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro, Departamento de Pedagogia”.

1. Educação 2. Etnografia Educacional 3. Exclusão Escolar I. Título.

21. ed. CDD 370

**CAMILA MATOS VIANA**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE PERTENCIMENTO  
NO CONTEXTO DA EXCLUSÃO:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de  
Educação da Universidade Estadual da  
Paraíba – UEPB, como parte integrante  
dos requisitos para a obtenção do título  
de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 06/09/2013

*Paula Almeida de Castro*

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro/UEPB  
Orientadora

*Patrícia Cristina de Aragão Araujo*

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araujo/UEPB  
Examinadora

*Vagda G. G. Rocha*

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha/UEPB  
Examinadora

## **DEDICATÓRIA**

Àqueles que acreditam na Educação e  
fazem desta crença motivo para não desistir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o Senhor do conhecimento, pela sabedoria concedida deliberadamente; pela certeza de que em todos os momentos da minha vida e deste curso Ele sempre esteve no controle, delineando os caminhos e garantindo-me a certeza de que com Ele o bom futuro é certo. Porque Dele, com Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, Ronaldo e Suely, pelo apoio incondicional, pelo incentivo nas horas de fraqueza, pelo constante e incansável esforço para me oferecer as condições precisas para alcançar os meus objetivos. Cheguei até aqui por e com vocês, mainha e painho. Minha eterna gratidão por todo o aprendizado que me oferecem dia após dia. Esta vitória, mais do que nunca, é nossa. Que venham as outras!

À minha irmã Amanda e ao meu cunhado Maglisson que, por tantas vezes, sonharam e sonham com as minhas conquistas e me fazem crer que posso sim ir além. À Sossô, minha sobrinha, por me garantir frouxos sorrisos até nos momentos mais tensos de estudo e dedicação. É também para que sua educação seja digna que me motivo a prosseguir.

À minha avó, Dona Neném, por se permitir ser canal de benção em minha vida, comemorando cada vitória e me inspirando com seu exemplo que nunca se deve desistir, mesmo em meio às adversidades. Não posso esquecer-me de tudo o que a senhora e “Seu Genival” (*in memoriam*) me deram como legado. Mais do que avós, vocês foram apoio. Obrigada por tudo!

À família que tive o privilégio de escolher, àqueles cuja admiração transcende o laço sanguíneo: Tia Lela (Valéria), Tio Davi, Lucas e Isaac. Como não lembrar os inúmeros conselhos, incentivos, celebrações e apoio? Obrigada por serem exemplo de integridade, dedicação e compromisso. Sou feliz por poder partilhar deste momento, que é apenas o primeiro de tantos outros, com vocês.

À Paula: professora, orientadora e amiga, por sua paciência e solicitude em me atender quando e onde fosse; por todas as horas de empenho nas leituras e considerações enriquecedoras. Por acreditar, me impulsionar e impelir a galgar passos maiores. Sei que o nosso laço ultrapassa a orientação acadêmica, é para a vida.

Aos amigos de antes e de sempre: Daiane, por sempre me ouvir e ler os inúmeros textos; Simone, por ser a melhor companheira de descanso em meio à

correria. Àqueles que conquistei por entre corredores e aulas, em especial à Samira, Patrícia, Pollyanna, Emanuela, Acacia, Danielly, Paula e Sarah. Sem vocês a caminhada não seria tão feliz. Construimos conhecimentos e fortalecemos laços que, independente das diferenças, prosseguirão firmes através dos novos caminhos que nos esperam.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, por todos os saberes construídos ao longo deste tempo e pelas relações de amizades que se firmaram por entre as paredes da Academia. Vocês garantiram a mim aquilo que o tempo não toma: o conhecimento. Busco em muitos o exemplo de profissionalismo e dedicação, guardo-os como referência e desejo de espelhar-me.

À banca, Prof<sup>a</sup> Vagda e Prof<sup>a</sup> Patrícia, por atender solícitamente ao convite, sinto-me na responsabilidade de honrar os momentos de leitura e dedicação que tiveram com meu trabalho. Obrigada desde já por todas as considerações e contribuições.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Aos de longe, aos de perto, aos de sempre, aos de agora. Aos aqui mencionados minha gratidão por toda ajuda e todo apoio. Não posso olhar para esta conquista sem enxergar cada um de vocês. Conseguimos!

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”*

**Paulo Freire**

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as práticas escolares em um contexto de exclusão, sob a perspectiva do pertencimento do aluno à realidade escolar. Para tanto recorreu à metodologia da pesquisa etnográfica em Educação (ANDRÉ, 1995; MATTOS; CASTRO, 2011), por permitir a consideração de todos os envolvidos para norteamento e desenvolvimento do estudo, além de possibilitar em uma visão mais fiel sobre a realidade da sala de aula, por considerar os significados e sentidos dos processos desdobrados cotidianamente na escola. Tomou por base a compreensão do aluno ativo em seu processo de escolarização (FREIRE, 1970, 1993, 1996, 2005), que agrega conhecimentos advindos de seus variados contextos para compreender e transformar sua realidade; a compreensão da complexidade do processo de formação da identidade na contemporaneidade (HALL, 1992); a noção dos processos de tornar-se aluno através da relação entre o pertencimento e a resiliência (CASTRO, 2011) para estabelecer interfaces com a realidade analisada. O estudo foi desenvolvido em uma sala de sexto ano de uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Campina Grande-PB, integrou o projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, intitulado “Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência”. A partir dos dados coletados buscou-se relatar, com fidedignidade, os sentidos e representações que os alunos conferem à escola e ao processo de escolarização com uma análise acerca da maneira com que o sistema escolar tem lidado com aqueles que, de alguma forma, não se enquadram no perfil do bom aluno, para informar à professores e demais profissionais da Educação sobre a complexidade do processo de escolarização do indivíduo e promover a melhoria na qualidade dos conhecimentos produzidos no chão da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Exclusão; Pertencimento; Etnografia.

## ABSTRACT

This paper presents a reflection about school practices in an exclusion context, from the belonging of students' perspective to the school reality. It uses the methodology of ethnographic research in education (ANDRÉ, 1995; MATTOS; CASTRO, 2011), by allowing the consideration of everyone involved guiding and development of the study, in addition to possibility a more faithful view of the class room reality, by considering the significance and meanings of processes deployed daily at school. It was based on the understanding of the active student in the process of education (FREIRE, 1970, 1993, 1996, 2005), which combines knowledge from their varied contexts to understand and transform their reality; understanding the complexity of the identity formation process in contemporary (HALL, 1992), the notion of processes become student through the relation between belonging and resilience (CASTRO, 2011) to establish interfaces with reality analyzed. The study was conducted in a classroom of a sixth grade from public state school in the city of Campina Grande, It joined the research project funded by the National Council for Scientific and Technological Development, through the Institutional Program Initiation Scientific Scholarship, titled "Students as researchers: identity, belonging and resilience." From the data collected we sought to report, truthfully, the meanings and representations that students give to school and to the educational process with an analysis of the manner in which the school system has dealt with those who, somehow, did not fit the profile of a good student, to tell the teachers and other education professionals about the complexity of the individual's education process and to promote improvement in the knowledge's quality produced in ground school.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Exclusion; Belonging; Ethnography.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa de sala no dia 02 de maio de 2013 .....	36
<b>Figura 2</b> - Notas de Campo .....	37
<b>Figura 3</b> - Ser Aluno Tem Futuro .....	43
<b>Figura 4</b> - A pessoa sem estudo não é nada .....	44
<b>Figura 5</b> - Ser Aluno Tem Futuro .....	47
<b>Figura 6</b> - Feliz, amigo e estudo .....	48
<b>Figura 7</b> - Na escola às vezes é bom e às vezes é ruim .....	49
<b>Figura 8</b> - Conhecer pessoas novas .....	49

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO .....	12
1	O ALUNO, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE SUA IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE PRÁTICAS EXCLUDENTES: CONCEITOS E TEORIAS .....	15
2	O ESTUDO: A ABORDAGEM DO TIPO ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO .....	27
2.1	A pesquisa: campo e sujeitos .....	32
2.2	Instrumentos .....	33
2.2.1	Observação participante .....	34
2.2.2	Diário de campo .....	36
3	ANÁLISE DOS DADOS ETNOGRÁFICOS .....	39
4	O SER ALUNO E A ESCOLA: RETRATOS DO COTIDIANO .....	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	51
	REFERÊNCIAS .....	55
	APÊNDICES .....	57

## INTRODUÇÃO

A escola brasileira é um funil de exclusão da imensa maioria da população. Aproveitamos todos os pés e pernas dos jovens brasileiros, na procura daqueles com mais talentos, e criamos os melhores jogadores do mundo. Mas jogamos fora pelo menos 80% de nossos cérebros, não lhes dando escola de qualidade, não os mantendo estudando **(BUARQUE, Cristovão, 2012)**.

A escola configura-se no ideal social como espaço democrático e acessível a todos, no entanto, em seu interior articulam-se práticas que tendem à diferenciação dos seus integrantes; favorecimento daqueles que de alguma maneira se enquadram dentro de um padrão convencional de bom aluno, além de rotular o diferente como incapaz sem compreender o contexto sócio-histórico-familiar que o faz não pertencer ao molde pré-definido de educando. Neste sentido, compreender as práticas desenvolvidas no universo escolar, a partir da perspectiva do aluno em toda sua complexidade e singularidade, constitui-se tema de extrema relevância no processo de instituição de uma escola que de fato permita indistintamente mecanismos eficazes e possíveis no que diz respeito ao acesso e permanência do aluno no processo de escolarização.

Diante de uma sistematização que desconsidera o caráter plural da educação, por ser um fenômeno meramente humano, a escola cria mecanismos para ensinar e etapas para se aprender e compreende o aluno como apto a alcançar êxito na articulação desta relação ensinar-aprender, que muitas vezes é dada a partir de uma lista de conteúdos programáticos para ser assimilada em determinado espaço de tempo, em detrimento do avanço cotidiano que o sujeito possa demonstrar. O fracasso escolar, portanto, configura-se como “problema” do aluno, eximindo o sistema educacional das fragilidades existentes no ciclo de escolarização de sua clientela, e colocando-o como principal responsável pelo próprio desenvolvimento, de maneira que todos os aspectos que o constitui: família, condição social e econômica, são desconsiderados em sua trajetória escolar.

Ao exposto, esta monografia apresenta, em seu objeto de estudo, o desvelar das práticas pedagógicas na perspectiva do aluno. Para tal, parte das reflexões deste aluno sobre o desenvolvimento do sentimento de pertença ao espaço escolar, tendo como

objetivo geral a compreensão das formas com que a escola, engendrada em um sistema excludente, lida com a pluralidade conferida ao processo de formação de identidade do sujeito contemporâneo e que, conseqüentemente, incide sobre o desenvolvimento da trajetória do aluno. Como objetivos específicos i) investigar a formação de políticas públicas educacionais, no que tange à formulação de práticas que considerem o aluno, em sua individualidade, no universo escolar pela produção de métodos e práticas observados em sala de aula; ii) analisar os processos de pertencimento do aluno ao espaço escolar; iii) identificar as demandas estabelecidas pelo aluno e pelo sistema educacional para a formação.

Com essa contextualização, justifica-se o desenvolvimento de um estudo com tais características para fomentar debates que visam à melhoria do sistema educacional, à formação de professores e à promoção do conhecimento produzido nas escolas através do desenvolvimento de mecanismos inclusivos.

A motivação em debruçar-se sobre a temática surgiu do interesse em compreender a problemática que envolve o aluno: seu acesso e permanência na escola e, sobretudo, os significados que o processo de escolarização, através das interações cotidianas da sala de aula, têm para o indivíduo que compõe aquele espaço e que é entendido aqui como sujeito que cria e recria constantemente os sentidos da escola, através do compartilhamento de experiências, vivências e práticas com os outros componentes de seu grupo.

Como abordagem metodológica, utilizou-se a perspectiva etnográfica por permitir a consideração de todos os que compõem o estudo - seja sujeito ou pesquisador - na produção do conhecimento. Isto ocorre a partir do entendimento da subjetividade dos envolvidos como aspecto relevante para o norteamento da pesquisa e por ater-se à valorização dos significados dos acontecimentos, considerando o seu conjunto espaço-temporal, em detrimento da mera delimitação de fatos e eventos descontextualizados. Buscou-se, no desenvolvimento da pesquisa, a aproximação da realidade do contexto em análise, com fins de recolher, além de dados explícitos, as interpretações e representações intrínsecas às interações corriqueiras do chão da escola, que permitem a construção do retrato do sistema educacional em sua complexidade.

A pesquisa incluiu os alunos da turma de 6º ano (antiga quinta série) de uma escola pública estadual, situada no município de Campina Grande – Paraíba, e compõe o resultado do projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica – PIBIC, intitulado “Alunos Como Pesquisadores: Identidade, Pertencimento e Resiliência – Um Estudo Etnográfico” que aponta como objetivo a elucidação dos processos de tornar-se aluno estabelecendo interfaces com os processos de pertencimento e resiliência.

Como sistematização, este trabalho divide-se em cinco partes: a primeira se propõe em explicar as teorias e conceitos que circundam o entendimento do aluno ao longo do tempo, do espaço escolar e da formação da identidade no sujeito contemporâneo, buscando apontar suas ligações com o processo de escolarização dentro de um contexto permeado por práticas e mecanismos excludentes e sob a perspectiva dos processos de tornar-se aluno, que se estabelece a partir da relação entre os aspectos do pertencimento e da capacidade de resiliência do sujeito em sua trajetória de escolarização.

O segundo capítulo versa sobre a metodologia de pesquisa do tipo etnográfica, escolhida como método de desenvolvimento do estudo em questão; suas reflexões históricas e possibilidades de desenvolvimento no âmbito educacional e seus principais referenciais teóricos. Trata ainda sobre a delimitação do campo (lócus e sujeitos), problemática e instrumentos que compuseram o desenvolvimento da pesquisa, com fins de informar ao leitor as etapas e os mecanismos do andamento deste estudo.

O terceiro tópico se propõe a explicar o processo de análise dos dados. Por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa, esse capítulo buscou compreender o desenvolvimento da análise indutiva na produção de conhecimento e respostas aos questionamentos propostos pelo estudo, e os mecanismos que possibilitam a tradução de dados, muitas vezes subjetivos, em conhecimento técnico e científico sobre a problemática abordada.

O quarto capítulo articula-se na análise dos dados gerados no trabalho de campo, estabelecendo interfaces com o aporte teórico que mobilizou as inquietações do estudo e estabelecendo uma triangulação em seu processo analítico que apreciou a teoria, o pesquisador e o sujeito. Encerra-se com as considerações finais e referências que embasaram a constituição da pesquisa e dos dados produzidos.

## **1 O ALUNO, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE SUA IDENTIDADE EM UM CONTEXTO DE PRÁTICAS EXCLUDENTES: CONCEITOS E TEORIAS.**

Este capítulo visa abordar as teorias que envolvem a construção da identidade do aluno no contexto escolar. Para tanto se baseou nas proposições que fomentam a formação da identidade do sujeito no âmbito geral (HALL, 1992; 2003; BECKER, 1963) e sobre o espaço da escola/sistema educacional (FREIRE, 1970; DUBET, 2003; GADOTTI, 1995; BUARQUE, 2012), com fins de compreender de que maneira os processos de tornar-se aluno (CASTRO, 2011), na perspectiva do atual sistema educativo brasileiro, podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do educando, através de práticas que o compreendam em sua individualidade, bem como elucidar os mecanismos que o faz pertencente ao espaço escolar, trabalhando a problemática da exclusão.

O entendimento que se tem atualmente sobre o aluno constitui-se o resultado de variações conceituais ao longo do tempo. Muitos estudos (FREIRE, 1970, 1993, 1996, 2005) debruçaram-se em compreender o sujeito dentro do espaço escolar, e desses partiram inúmeras possibilidades de apreensão acerca do aluno.

Uma delas se dá na ideia do educando como mero receptor do conhecimento administrado pelo professor, desconsiderando sua singularidade, subjetividade, capacidade de intervenção na construção dos saberes e, assim, tornando-o um ser sem conhecimento até que chegue ao espaço escolar. Este conceito enraíza-se nos estudos de Locke (1706), quando prediz o homem ao nascer como uma tábula rasa que deve ser condicionado e moldado pela educação. Estudos esses que pressagiaram o Empirismo Britânico, que, por sua vez, se contrapõem aos conceitos do conhecimento inato – racionalismo - e afirma ser a experiência a base do conhecimento humano em detrimento de um estoque de conhecimentos com os quais o indivíduo conta desde o seu nascimento. Não obstante, é importante recordar que o filósofo não negou a importância e influência da razão no aspecto cognitivo do homem, contudo, aprecia a experiência por meio das sensações como sua principal fonte.

Ainda nesta perspectiva, Sartre (1968), aportado na concepção existencialista, idealiza o mecanismo de aquisição do conhecimento por meio de engorda pela transmissão das palavras (*apud* CASTRO, 2011, p.17) e, desta forma, restringe o educando a mero receptor de conteúdos e conceitos pré-selecionados por seu mestre,

sem considerar que sua bagagem cultural, advinda do seio familiar e/ou de outras instituições sociais as quais é pertencente, possa lhe fornecer subsídios para interagir, intervir e reconstruir os conhecimentos e saberes no seu processo de formulação, sobretudo dentro do espaço escolar.

Como contraponto a tais correntes a Educação Libertária, defendida por Paulo Freire, prevê o aluno como ator autônomo no processo de aprendizagem. Para ele, professor e aluno estabelecem uma relação dialógica e, deste modo, ambos ensinam e aprendem mutuamente, “daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1970, p. 34).

Para ele, a educação é o mecanismo de libertação do homem, é a luta em busca da humanização dos desumanizados: quer por serem oprimidos, quer por serem opressores. A liberdade – ou sua busca - incide sobre os dois grupos: no primeiro por sua ausência ou não percepção, no segundo por medo de perder a liberdade para oprimir. Contudo, a força legítima em busca da libertação vem da peleja do oprimido. Neste sentido a opressão torna-se seu objeto de reflexão, visando à mudança da sua realidade a partir da sua compreensão como humano e interveniente em seu próprio contexto.

Para tanto, a educação deve ser forjada com o oprimido e não para ele, passando, deste modo, o educando para o foco do processo educativo, agora não mais como espectador, mas realizador e participante ativo desta pedagogia que se faz e refaz. Neste sentido a concepção freireana critica a “educação bancária” que prevê o processo de ensino-aprendizagem por meio da narração de uma realidade que se apresenta estática e alheia à do aluno e estabelece a relação entre mestre e educando como um sujeito narrador e objetos pacientes, mero ouvintes:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1970 p. 33).

Na perspectiva bancária, a educação é vista como o ato de depositar saberes, por meio da simples transferência narrativa àqueles que não os têm. Há uma negação da possibilidade do aluno agir ativamente em sala de aula através de sua capacidade

criativa e crítica; há uma necessidade de domesticação deste com fins a sua acomodação à realidade imutável vigente. O professor desconhece a probabilidade de “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele” (p. 36). Esse distanciamento entre os atores da sala de aula, previsto no aspecto bancário, se estabelece primeiramente na sua visão de separação do homem do mundo, de que sua consciência é meramente uma peça compactada, seccionada dentro dele, que aos poucos vai se preenchendo da realidade e, portanto, cabe ao professor o trabalho de controlar e disciplinar a entrada do mundo (realidade) na consciência do seu aluno.

A base dos estudos freireanos se estabelece no diálogo, na conveniência de professor e aluno construir o conhecimento mutuamente, considerando a realidade na qual ambos estão inseridos. É na possibilidade de voz aos dois que se supera a contradição de uma relação hierárquica e hermética, entre mestre – aquele que prescreve - e pupilo – aquele que passivamente se submete às prescrições dadas. A partir do diálogo torna-se possível a criação do que Freire denomina “educador-educando e educando-educador” (p. 39), nessa nova dimensão da educação os argumentos de autoridade perdem o valor e cedem espaço para a autoridade da liberdade: aquela que existe por buscá-la e não mais para oprimir.

Pelo exposto identifica-se como objeto deste estudo o entendimento do aluno em sua singularidade e subjetividade, que não recebe passivamente os saberes, mas a partir de sua noção de mundo, por ser integrante e criador dele, constrói e reconstrói tudo o que trabalhado no espaço escolar, fazendo pontes com a cultura a qual é pertencente e com esta contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os participantes do contexto: seja professor, seja aluno.

Compreender este aluno implica compreender o que o torna aluno. Tal discussão perpassa, portanto, pelo conceito dado à identidade e sua construção ao longo da história. A concepção abordada por Hall (1992) permite refletir a evolução histórica do termo identidade que se inicia na concepção iluminista de sujeito caracterizado por ser centrado, unificado e possuir como núcleo a razão, que já nascia com o indivíduo e ao longo de sua vida se desenvolvia, embora este preservasse sua essencialidade imutável.

Com o advento da Idade Moderna, surge um novo sujeito que reflete a complexidade vivenciada por esta época, cujo seu “eu” era formado a partir de sua relação com outras pessoas que mediavam para ele a cultura (valores e significados) do mundo no qual estava inserido. Nesta perspectiva, Hall afirma que “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito à estrutura. Estabiliza

tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (p. 12).

Contudo, a ideia de um sujeito unificado e estável, na contemporaneidade, dá espaço à concepção de indivíduo fragmentado e, deste modo, não se é mais possível tratar de um conceito único de identidade, mas abre-se o debate para compreender diversas identidades advindas de um mecanismo de identificação que se tornou mais “provisório, variável e problemático” (p.12).

Tratar da noção de identidades no contexto contemporâneo prescinde compreender os impactos que o processo de globalização incide na construção das identidades culturais. Por esta abordagem, o professor McGrew (*apud* Hall, 1992 p. 67) informa que globalização se refere a processos que atravessam fronteiras nacionais, conecta comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo e torna o mundo interconectado em realidade e experiência.

Neste sentido, o autor aborda que a perspectiva que se tinha por identidades nacionais – noção de pertencimento a determinada localidade através dos sentidos construídos ao longo do tempo e que tem por objetivo unificar determinado povo em torno de significados que lhe são pertinentes e que permanecem imutáveis ao longo da história – dá espaço a uma realidade fragmentada do processo de identificação, onde as relações envolvendo espaço-tempo configuram-se mais intensas e menos estáveis ao critério da presença física em um mesmo local. Este novo processo de identificação, permeado pela globalização, culmina no que Hall denomina “identidades híbridas”. Para ele, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (p. 75). Esses apelos referem-se à mediação entre a vida social e o mercado global de estilos.

Neste sentido, verifica-se que as transformações das identidades baseiam-se entre as tensões que se referem ao aspecto local e global. Durante algum tempo discutiu-se antagonicamente esta relação, considerando que a globalização teve como consequência o declínio do caráter local da identidade. Contudo é preferível compreender que a ação globalizante permite a criação de novas identidades globais e locais (p. 78), o que permite a discussão no que se atine a coerência e integralidade da identidade. O impacto causado pelas novas configurações de temporalidade e espacialidades questiona sua continuidade e historicidade através da “imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais” (*apud* Hall, 1992, p. 84)

Ao trazer esta complexidade no processo da formação da identidade do sujeito para a conjuntura escolar percebe-se que, do mesmo modo em que não é possível, atualmente, tratar a identidade como fenômeno estático, estável e hermético, o aluno ao longo de sua carreira escolar “cria e recria para si, em diferentes momentos o papel de aluno [...] o sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula” (CASTRO, 2011, p. 21). Apoiada nos estudos de Hall (2003), Friedman (2002), Berger e Luckman (1985), Castells (2008) dentre outros, Castro reitera a complexidade do processo de identificação na contemporaneidade, trazendo-o para a realidade da escola e afirma que os processos de tornar-se aluno perpassam também pelos processos de pertencimento e resiliência.

Um dos conceitos conferidos ao sentimento de pertença é abordado por Erickson (1987 *apud* CASTRO, 2012, p.27) “a partir de organizações formais e informais em que o indivíduo participa de modo a sentir-se pertencendo a um grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros”. O pertencimento é, portanto, tratado como mecanismo legitimador dos processos identitários do indivíduo - neste caso do aluno - nos seus diversos contextos de vivência e convivência. Para ela, este se constitui a partir do compartilhamento de experiências, vivências e características comuns aos membros de dado grupo, desenvolvendo a partir das semelhanças e diferenças o sentimento de pertença. De acordo Koury (2008, p. 288) “pertencer é uma noção vivida pela tensão entre o ontem e o hoje, entre o eu e o outro, entre a solidariedade e o medo e, por fim, entre o situar a si mesmos e, através desse local, ver e hierarquizar os outros semelhantes e ser por eles situados”. Neste sentido analisa-se que, nos moldes sociais da atualidade, o pertencer dilui-se nos processos de estratégia de sobrevivência, haja vista ser imperativo criar vínculos com determinados grupos (família, escola, igreja) para assim tornar-se membro de dada comunidade e, com as experiências ali vividas, estabelecer um processo dialético de pertencer.

Aplicado à conjuntura escolar temos que:

Os alunos vão idiossincriticamente identificando as práticas de sala de aula que o conduzirão à condição, por exemplo, de bons e maus alunos pelo desempenho escolar. Ocorre que esse desempenho é atribuído não somente pelas vivências do aluno em sala de aula e na realização das atividades pedagógicas, mas também por uma série de características, muitas vezes subjetivas. Isso porque é o próprio aluno que acentua e revela o que é importante para pertencer à escola e à

sala de aula. A partir desse conceito de pertencimento e suas características aplicadas ao aluno e à escola como um todo, pode ser facilitado o entendimento do processo de pertencimento, do que significa tornar-se aluno e de como se dá a pertença dos mesmos nesses contextos (CASTRO, 2011, p.28).

Entende-se, portanto, que o sentimento de pertencimento à escola, e mais especificamente à sala de aula, se desenvolve a partir dos diferentes significados que seus sujeitos dão às práticas – pedagógicas ou não - ali estabelecidas e de que forma estas vêm suprir a demanda de tornar-se aluno que o sistema impõe. A partir da compreensão do processo de pertencimento, a autora indica que “a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação bem-sucedida do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades dos alunos e professores, re-configurando a escola como uma comunidade de pertencimento” (p.29), possibilitando que a escola esteja atenta ao seu aluno para criar práticas, políticas e mecanismos que favoreçam o educando no que se refere ao sentimento de constituir aquele espaço não como um espectador, mas, retomando a visão freireana, como indivíduo ativo e participante do fenômeno educativo.

No que se refere à resiliência, sua abordagem pela Psicologia produz um vasto debate acerca de sua origem e etimologia em diferentes correntes. Brandão; Mahfoud & Gianordoli (2011) discorre sobre tal discussão e sobre as perspectivas que norteiam o uso desta nomenclatura. Eles trazem à tona a discussão de que, no Brasil existe um consenso no que tange à origem do termo na ciência física. A partir dos estudos de Nash e Pinto (1982) destacam como sendo a “capacidade de um material em ‘absorver energia na região elástica’ sendo essa capaz de voltar à forma original, quando finda a causa de sua deformação” (p.264). Numa conjuntura psicológica, tem-se que resiliência é a “capacidade para se recuperar de abalos sofridos ou de se abalar e voltar ao que se era antes do abalo” (idem, p.264).

No ponto de vista escolar, a resiliência é dada por Mattos “como um conjunto de variáveis e/ou fatores que auxiliam o sujeito escolar no enfrentamento ou superação de adversidades e vulnerabilidade, contribuindo para o seu empoderamento” (2010 *apud* CASTRO 2011, p. 31). Pode-se compreender que a capacidade resiliente aplica-se como mecanismo importante na compreensão da trajetória escolar do aluno e como este consegue reverter as situações de risco e vulnerabilidade as quais está exposto e, deste modo, adequa a sua postura a fim de se tornar bem-sucedido naquele contexto (p. 34).

Exposta toda a complexidade da formação da identidade do sujeito-aluno no âmbito da escola, calha refletir de que modo esta escola pode articular-se para trabalhar com este indivíduo numa perspectiva inclusiva, em detrimento de uma padronização hegemônica do que vem a ser um bom aluno. Segundo Becker, tem-se que:

todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em certas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas situações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Esta pessoa é considerada como um *outsider* (1963, p.15)

Destarte, a escola, como grupo social que é, estipula através de suas práticas todo um conjunto de regras que culminam em um padrão de aluno que muitas vezes desconsidera a complexidade do indivíduo em seu processo de formação identitária, gerando dificuldades no sentimento de pertença deste sujeito a esta instituição e resultando em dificuldades no seu processo de desenvolvimento escolar (aprendizagem). Como resposta a esta problemática, é possível remeter-se ainda aos estudos de Becker (1963), quando afirma que o *outsider* pode não concordar com a regra que lhe foi imposta, além de não considerar aqueles que lhes julgam legítimos a o fazer, desta forma, “aquele que infringe a regra pode pensar que os seus juízes são *outsiders*” (p.15). Neste sentido, o autor impele a reflexão de que os processos (dialógicos) desdobrados dentro da escola, por se constituírem complexos e multiculturais, não podem ser vistos unilateralmente, mas prescindem um olhar atento sobre todos os seus aspectos e sujeitos.

Por estes desdobramentos, este trabalho se apresenta como mecanismo de reflexão sobre as atuais práticas, sejam pedagógicas ou não, e suas interfaces com a exclusão daqueles que, de alguma forma, não correspondem a expectativa imposta, quer seja pela sociedade, quer seja pelo sistema educacional instituído.

Para compreender o processo de exclusão dentro da escola, Dubet (2003) analisa que um dos principais pilares para o desenvolvimento desta prática dá-se anteriormente numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão para depois engendrar-se no âmbito escolar (DUBET, 2003, p. 30). Ele discorre sobre os mecanismos de exclusão estendidos na escola, situando-os para além de uma mera reprodução de desigualdades sociais, mas concentrando-os como efeitos da própria ação da escola, afirmando que “a

escola transformou-se e transformou suas representações com a emergência do problema da exclusão” (idem, p.37).

Um dos pontos em que ele reflete dá-se na noção de que “a oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia” (p. 35). Embora o acesso ocorra para todos, os sujeitos ao longo da trajetória escolar, são conduzidos por caminhos de acentuação das diferenças na medida em que “os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas” (p.36), por exemplo.

Outro fator de exclusão mencionado é a constituição de classes homogêneas que tendem a não evoluir a performance dos melhores alunos, em contrapartida enfraquece o desempenho dos que apresentam dificuldades. Assim, ele afirma que os alunos mais favorecidos tendem a ser protegidos também por meio de mecanismos sutis, próprios da escola que “beneficia os mais beneficiados” (p. 36) e, por sua vez, alarga a política de desigualdade em seu interior.

Para Dubet (2003), na compreensão da relação entre exclusão e escola não basta conhecer quem é o excluído, mas é preponderante compreender os processos e os efeitos desta prática sobre seus atores. Neste sentido informa que:

Por um lado, dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. A ideologia do dom recuou sensivelmente e todas as crianças têm, *a priori*, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento. A massificação reforçou essa crença, que é sobretudo um postulado étnico, cada um tendo o direito, “em princípio”, de aspirar a todas as ambições escolares. Esse princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro de uma ética democrática reforçada pelas mutações de representações da criança, que fazem dela um indivíduo, um sujeito, e não apenas um aluno ou ser ainda incompleto (DUBET, 2003, p. 40).

Evidencia-se, portanto, o caráter excludente da instituição escolar a partir da massificação do padrão de aluno, que é tido como atingível por todos, independente do contexto no qual o indivíduo está inserido e das interferências que o âmbito familiar/social/econômico pode incidir sobre este sujeito. A trajetória escolar está posta e cabe a todos, por capacidade, trilhá-la e alcançar sucesso sobre ela. O problema da

exclusão, nesta perspectiva, não tem relação com os mecanismos desdobrados no sistema educacional, mas com o aluno, que por motivações desconhecidas e/ou desconsideradas pela escola, não alcança êxito. No entanto, contraditoriamente, Dubet (2003) ressalta o caráter meritocrático da escola, que também tende a diferenciar sua clientela e a partir da classificação gerar práticas que favoreçam àqueles que, de algum modo, atendam ao padrão convencional de bom aluno:

Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem portanto perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor! (DUBET, 2003, p. 40, 41).

Percebe-se, portanto, uma disparidade entre a ideologia que concerne a igualdade de acesso e permanência na escola e os mecanismos que deveriam favorecer este sucesso indistintamente. Nesse contexto, tem-se que a subjetividade dos alunos é dominada pela incoerência do sistema, haja vista que, conforme o autor, o processo de exclusão não se concebe como um mero fenômeno sistêmico “objetivo”, mas caracteriza-se como “uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria ‘nulidade’” (p. 41).

Como resultado de toda uma situação de exclusão, ele ainda aponta o retraimento, tendo em vista que se os sujeitos não conseguem atingir as metas e adequar-se ao padrão de um aluno bem-sucedido, eles abrem mão das tentativas e “decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (p.41). Partindo de uma trajetória de fracassos, eles utilizam a “auto-exclusão” como mecanismo de defesa, a partir do momento em que, desta forma, não obtém êxito por simplesmente não tentarem e não mais por fracassar mesmo mediante os inúmeros esforços, e, assim, não são mais alvos das críticas.

Outro fenômeno que pode ser considerado resultante da exclusão escolar dá-se no ingresso de atitudes de violência, sobretudo ao professor. Para Dubet (2003), estas reações transcendem à excessiva permissividade ou ao supercontrole. Isto ocorre porque

alguns alunos processam seu fracasso escolar como afronta a sua própria dignidade e, como não podem mensurar as causas que assim os tornam, tendem a responsabilizar a si mesmos por tal condição e atribuem ao docente a culpa de sua exclusão, “a violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola” (p. 42). É importante ressaltar que tais manifestações não são caracterizadas por consciência e organização, para ele, assemelham-se mais a tumultos do que à reivindicações propriamente ditas. E mais do que resultados ou causas do estado de exclusão do aluno, este contexto provém anteriormente às próprias tensões escolares.

Nesta perspectiva, o autor encerra afirmando que:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. [...] Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (DUBET, 2003, p. 43).

Nesta conjuntura de múltiplas identidades e exclusão torna-se imperiosa a reflexão sobre as práticas desdobradas na escola e de que forma elas podem contribuir para a atenuação de tais disparidades, com fins de promover um sistema de ensino que favoreça o desenvolvimento de todos, independente de suas diferenças e dificuldades, atendendo aos pressupostos de uma escola verdadeiramente universal e de todos.

No contexto brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê em seu artigo 3º, Inciso I que o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola. Sobre isto, Carneiro (2012) discorre que o critério de inclusão significa trabalhar com uma organização escolar aberta para a integração de todos na conjuntura da diversidade. Para ele “o critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum, espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns!” (CARNEIRO, 2012, p.50).

Sobre a atual estruturação do sistema educacional nacional e a necessidade de se repensar uma educação universal, que atenda aos brasileiros indistintamente, Buarque

(2012) informa que o atual sistema faz com que os alunos atravessem sua carreira escolar, como se passassem por um funil de exclusão, desigualdade e atraso. Embora o foco de sua análise seja a federalização do ensino básico, suas proposições geram reflexões sobre uma Educação que compreenda o aluno e o mundo no qual ele está inserido para, a partir disto, reformular um sistema de ensino eficaz e feito, de fato, para todos.

Cabe agora questionar quais práticas a escola tem desenvolvido com vistas a propiciar o desenvolvimento de todos e quais as razões pelas quais estas não obtém sucesso. Retomando a perspectiva de Castro (2012), a autora informa que mais do que manter os alunos inseridos no espaço da sala de aula é importante que o aluno enxergue sentido no fazer pedagógico, que consiga estabelecer relações entre o que é vivido dentro do espaço escolar e fora dele e, por sua vez, transcendam às desigualdades, haja vista o fato de que “se na escola e fora dela as condições de desigualdade permanecem, [os alunos] não vislumbram a importância do processo de escolarização como transformador da realidade social”.

Neste sentido, diante da realidade multicultural em que a escola atual se encontra, Gadotti (1995) aborda que:

A educação multicultural se propõe a analisar criticamente os “currícula” monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo (GADOTTI, 1995, p.17).

Compreende-se que, em face da pluralidade cultural que incidirá diretamente nos processos identitários do sujeito e dos sentidos e significados que ele dará aos desdobramentos da sala de aula, a escola recebe a responsabilidade de criar práticas e métodos, através do seu currículo, aptos a lidarem com toda diferença contida em seus espaços e não mais ignorá-las através do que o autor denomina “currículo monocultural”.

Ele ainda aborda que a autonomia da escola dá-se na busca do diálogo com todas as culturas e concepções de mundo a partir de uma cultura que se abre às demais (p.18). Nesta perspectiva compreende-se que a eficácia da escola em um processo inclusivo de educação detém-se também na inclusão daqueles que de alguma forma não integram o

conceito monocultural e hegemônico de aluno, e ocorre quando esta se dispõe a compreender quem é o sujeito que está em seu interior com suas diferenças e singularidades criando possibilidades para o sentimento de pertença e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento deste aluno em sua vida escolar.

Diante disto, cabe neste trabalho a reflexão das práticas que o sistema educacional tem tomado atualmente e de que forma têm afetado o aluno em seu desenvolvimento e no sentido que ele dá à escolarização. Trazendo a possibilidade de analisa-los pela perspectiva de professores e educandos numa tentativa de fomentar o interesse em ressignificar as práticas de professores, em seu momento de formação inicial e/ou continuada, e possibilitar ao aluno a promoção da qualidade do conhecimento produzido em sala de aula, como ambiente de interação, e atenuar as problemáticas de permanência no espaço escolar.

## 2 O ESTUDO: A ABORDAGEM DO TIPO ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia de pesquisa que norteou o trabalho, buscando suas principais referências e delimitando o campo com fins de oferecer uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento do estudo em questão. Para sua realização, optou-se pela utilização da abordagem do tipo etnográfica de pesquisa em educação, por oferecer a possibilidade de, colaborativamente com professores e alunos, observar e analisar as práticas de sala de aula, considerando a subjetividade de todos os envolvidos no contexto em análise.

O estudo etnográfico estabelece-se no âmbito das metodologias qualitativas de pesquisa e tem como principal objetivo a “tentativa da descrição da cultura” (ANDRÉ, 1995), para tanto se detém aos significados – expressos ou não – das ações e acontecimentos ocorridos para os indivíduos que compõem o universo estudado, além de considerar a aproximação do pesquisador ao que se pesquisa, “isto é, de uma posição de estranho, o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados” (WAX, 1971 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 20). Para Flick (2009), a etnografia possibilita que o pesquisador busque as respostas no contexto em que elas se desenvolvem, ampliando-se em relação àquelas perspectivas que utilizam apenas a observação participante como instrumento (FLICK, 2009 *apud* CASTRO, 2011, p. 46).

A perspectiva de investigação qualitativa em Educação, conforme Bogdan e Biklen (1991), prevê cinco fatores básicos. O primeiro é caracterizado por, nesta abordagem, a fonte direta de dados ser o próprio espaço natural, ou seja, a preocupação em ingressar no campo estabelece-se no contexto espaço-temporal, onde as ações poderão ser melhores compreendidas por ocorrerem (e serem observadas) em seu ambiente habitual e, neste sentido, os autores apontam a partir do estudo de Geertz (1973) que a desvinculação da ação da palavra, ou seu mero registro descontextualizado, é perder de vista o seu significado:

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então divorciá-la do que se passa – daquilo em que determinado momento *espácio-temporal* pessoas particulares afirmam, fazem ou sofre, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa

interpretação do que quer que seja – um poema, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (GEERTZ, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

O segundo fator, constitui-se no caráter descritivo da pesquisa qualitativa. Neste aspecto, o pesquisador utiliza-se do registro detalhado para relatar com riqueza os acontecimentos desdobrados em seu campo, respeitando sua forma e sentido, sendo estes registros feitos com base em palavras e imagens, em detrimento dos números e da simples mensuração das ações. Os autores trazem que, ao deter-se a dados descritivos, o pesquisador preza por abordar o mundo de maneira minuciosa, rompendo com posturas que afirmam ser “insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam” (idem p. 49). Posto isso, eles enfatizam que a pesquisa qualitativa prescinde um exame acerca do universo estudado desprendido da trivialidade:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas cadeiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente dos outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Como ponto seguinte, eles abordam que a investigação qualitativa foca-se nos processos ao invés dos resultados ou produtos. Enfoca como os significados das ações daquele grupo ganharam sentidos. No âmbito educativo os autores trazem que a abordagem qualitativa permite compreender e/ou refletir o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias. Caracterizando a escola como um espaço que é continuamente construído por significados e definições que cotidianamente seus integrantes lhes dão e que são expressos nas relações e vivências ali desdobradas.

O penúltimo aspecto desta abordagem é apontado por Bogdan; Biklen (1994) pela sua forma de análise: indução. Ou seja, não existe pretensão de afirmar teses ou hipóteses prévias, tem-se que os dados específicos – seus agrupamentos – daquele

contexto vão norteando os conhecimentos a serem construídos. Eles trazem que nesta perspectiva “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (idem p.50). Neste sentido, mostram que, na análise dos dados, os aspectos chegam mais abertos e ao final tornam-se mais específicos. Configura-se, portanto, como um quadro que ganha forma conforme a união das pequenas partes. O pesquisador “não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de *efectuar* a investigação” (idem p.50). É posto que se faz necessário compreender o todo, para só então entender as especificidades das partes, contudo sem separá-las, tendo em vista a complexidade e as multifaces do fenômeno educativo.

No último aspecto, os autores trazem que o ponto central da abordagem qualitativa estabelece-se nos significados, na forma como as diversas pessoas constituem e conferem sentidos às suas vidas. Centram-se em questões que visam compreender a maneira como os indivíduos enxergam a si e ao contexto no qual se inserem. Deste modo, afirmam:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa *reflecte* uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

No que tange à etnografia, de modo amplo, tem-se que ela é dada por estudo da cultura e da sociedade, aplicada primordialmente à antropologia. Neste sentido, André (1995) põe que ao termo podem ser conferidas duas perspectivas: um conjunto de técnicas utilizadas para coleta de dados sobre as práticas e comportamentos gerais de um dado grupo ou um relato escrito que resulta da aplicação de tais técnicas (p. 27). Trazendo para a realidade educacional, a autora mostra que etnografia e educação dispõem de interesses diferentes: enquanto a primeira foca-se na descrição cultural, a segunda pretende deter-se ao processo educativo em si. No entanto, fica clara a despreensão do que passa a ser denominado estudo do tipo etnográfico, haja vista ser uma adaptação para o contexto educativo, em cumprir *ipsis litteris* o que postula o estudo etnográfico para sua realização. O que caracteriza, portanto, a relação entre um trabalho etnográfico e a educação dá-se substancialmente pela utilização das técnicas e metodologias (instrumentos) concernentes a esta modalidade de pesquisa; pelo

envolvimento permitido entre pesquisador e objeto pesquisado; a ênfase dada ao processo em detrimento de seus resultados; a preocupação com a subjetividade, com a visão que o indivíduo tem sobre si e sobre o mundo e o envolvimento com o trabalho de campo, que permite ao pesquisador o contato com os fenômenos em seu espaço natural.

Dada, portanto, a necessidade e intenção deste trabalho em compreender e refletir como ocorrem as práticas pedagógicas em seu espaço natural – a sala de aula – e suas interfaces com o processo de pertencimento, o estudo do tipo etnográfico foi escolhido por permitir que o/s pesquisado/s norteie/m o curso, a partir dos significados que conferem às ações desdobradas em seu espaço, fazendo o que Geertz (1989 *apud* CASTRO, 2011, p. 48) põe ser um mecanismo de fidedignidade aos resultados do estudo: pesquisar “a escola na escola”, tornando aquele local o ambiente de sua pesquisa e não propriamente seu objeto de estudo, tendo em vista que na etnografia ressalta-se a compreensão dos processos e seus significados em detrimento da mera mensuração dos fatos. A escolha do método se deu mediante a possibilidade de confrontar e/ou aliar a experiência como aluna da pesquisadora e a realidade vivenciada pelos demais sujeitos, traçando pontes entre as duas realidades e, desta forma, conferindo significados às práticas ali estabelecidas por meio da troca de conhecimentos e do delineamento da trajetória escolar traçada: seja pela pesquisadora, seja pelos sujeitos.

Na perspectiva da pesquisa em Educação, Mattos; Castro (2011, p. 25) trazem que a realidade do contexto educativo é dada por mecanismos culturais, bem como a do pesquisador que a estuda. Neste sentido, a pesquisa ocorre mediante o processo dialético entre ambas as partes (culturas) e que a abordagem de pesquisa, neste caso o estudo do tipo etnográfico, serve como metodologia para teorizar o objeto analisado e, a partir disso, construir o conhecimento científico ou conferir cientificidade ao conhecimento já existente.

André (1995, p. 36) nos traz que, por algum tempo, sobretudo na década de 1970, as pesquisas no âmbito educacional se davam fundamentadas na Psicologia Comportamental e calcavam-se, basicamente, em esquemas de observação para análise do comportamento – de professores e alunos – em situações de interação, sendo, portanto, conhecidas como “análises de interação”, que também tinham como função o treinamento de professores, bem como a mensuração da eficiência de tais programas de formação. Ainda nesta década, foi perceptível o surgimento de críticas a tal abordagem de pesquisa, haja vista serem pouco eficientes na análise e proposições de contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

A autora mostra que tais críticas estabelecem-se especialmente “aos sistemas de observação que pretendem reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração” (p. 37) e, aportada nos estudos de Delamont e Hamilton (1976), trata ainda que, em muitas vezes, tais esquemas de observação desconsideram o aspecto espaço-temporal em que se manifestam os comportamentos, limitando-os apenas ao que pode ser evidentemente compreendido, segmentando-os em partes passíveis de mensuração que “colocam limites arbitrários em algo que é contínuo” (p. 37). Posto isto, ela conclui que em tal metodologia de pesquisa tem-se a supervalorização dos dados em detrimento de uma teoria e um foco exacerbado á objetividade que culmina na valorização da quantidade das observações e não com seu conteúdo.

Como sugestão metodológica ao novo contexto de pesquisa em educação da época, ela aponta, foi proposta a abordagem antropológica que consideravam a multiplicidade de sentidos existentes no contexto de sala de aula e compõem um universo cultural anterior a si mesmo e que, para o primeiro ser compreendido, o segundo precisa ser conhecido do pesquisador. Os dados, portanto, eram considerados sempre inacabados e não existia pretensão do observados em validar teorias ou buscar um padrão que explicasse os fenômenos em questão. Não obstante seu objetivo consistia em revelar os plurais sentidos cabendo ao leitor julgar se suas “interpretações podem ser ou não generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (idem p. 37). É possível considerar este momento como o princípio da aproximação entre etnografia e educação, no entanto, na década de 1980, a pesquisa do tipo etnográfico ganha força, através das pesquisas de pós-graduação em educação. André traz que muitos desses trabalhos foram desenvolvidos com o intuito de descrever as atividades escolares e suas representações para aqueles que compõem este espaço e na década de 1990, diz ainda que já era possível traçar um olhar crítico sobre tais produções enfocando suas contribuições e principais debilidades.

O que permite a possibilidade da aplicação do estudo do tipo etnográfico ao contexto da sala de aula, como já mencionado, é a concessão ao pesquisador em adentrar no universo do pesquisado, onde todos podem (re)construir os processos e as relações que constituem a vivência escolar cotidiana. Os instrumentos utilizados permitem, neste sentido, o que André (1995) postula como a documentação do não-documentado:

Isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Para a autora, adentrar na escola é colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, identificando as forças que a impulsionam e a retém; suas estruturas de poder e sua constituição organizacional, bem como compreender o papel da atuação de cada sujeito “onde ações e relações, conteúdos são considerados, negados, reconstruídos ou modificados” (idem p.41). Esta visão prescinde o rompimento com a ideologia que prediz a escola como integrante de um cotidiano estático, repetitivo e disforme para aliar-se ao que postula Giroux (1986 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 41) ser “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” e, portanto, seu estudo não deve limitar-se a descrição de seu cotidiano, mas envolve um processo de reconstrução, considerando sua multiplicidade, indicando o que lhe é contraditório, refazendo seu curso.

## **2.1 A pesquisa: campo e sujeitos**

O estudo foi desenvolvido em uma das escolas da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande, Paraíba. Localizada na Zona Oeste da cidade, a instituição atende exclusivamente ao Nível Fundamental e conta com cerca de oitocentos alunos, divididos em vinte e três turmas atendidas nos três turnos: sendo o período noturno reservado às turmas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o período diurno à modalidade regular. O corpo docente é composto por vinte e nove professores, onde dois são regentes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental – primeiro ao quinto ano – e vinte e sete dos Anos Finais – sexto ao nono ano. Todos são habilitados para exercer a docência em seus referentes níveis: licenciatura plena em pedagogia ou em disciplinas isoladas.

A sala escolhida para pesquisa foi o sexto ano do Ensino Fundamental (antiga quinta série), do turno da tarde, composta por 22 alunos: 11 meninos e 11 meninas. O que motivou a escolha da unidade a ser observada deu-se na peculiaridade de que todos

os seus componentes apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, muitos são repetentes e alguns oriundos da rede municipal de ensino, que adota uma perspectiva de instrução diversa da utilizada na rede estadual: problema apontado por um dos professores em alguns dos momentos de observação. Há registros de alunos que são acompanhados pelo Conselho Tutelar da cidade por problemas familiares, envolvimento com drogas dentre outras problemáticas. Conforme um dos professores, a formação da sala ocorreu no início do ano letivo, quando, inseridos nas classes regulares, estes alunos foram diagnosticados como impossibilitados de acompanhar o ritmo normal de sua série e, por isso, deveriam ser transferidos para uma sala especial onde seria desenvolvido um trabalho de promoção de sua aprendizagem, através da ministração dos conteúdos elementares para que, deste modo, pudessem ser favorecidos e, após a efetivação da aprendizagem dos saberes rudimentares para seu nível de ensino, fossem reintegrados ao curso normal.

As observações foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2013, ocorrendo às quintas-feiras, e detinham-se principalmente às aulas de matemática. A observação respeitou os princípios do estudo do tipo etnográfico, buscando compreender as interações em seu espaço natural e livre de influências, a fim de entender os mecanismos desdobrados naquele espaço em sua originalidade e apreendendo os significados produzidos e reproduzidos através das ações e interações cotidianas daqueles sujeitos, considerando suas subjetividades, inclusive a do pesquisador e buscando abranger com riqueza de detalhes todos os acontecimentos observados.

## **2.2 Instrumentos**

Como abordado anteriormente, a perspectiva que norteou a pesquisa foi a do estudo do tipo etnográfico, que carrega em sua estrutura características fortes da Etnografia ligada à antropologia e, portanto, utiliza-se dos instrumentos concernentes à esta metodologia de investigação. Para Erickson (1992, *apud* CASTRO, 2011, p. 68) a pesquisa do tipo etnográfico – aquela adaptada à realidade educativa – postula quatro propósitos básicos, sendo eles: a descrição de processos locais que influenciaram/influenciam o ambiente escolar; a documentação de eventos e fatos interativos com uma precisão que vai além da conferida através da observação participante e da realização de entrevistas; observação *in loco* das ações e examinar suas

características de interação e o significado das ações locais, tendo em vista que o sujeito norteia o entendimento do aspecto estudado e a identificação da maneira como as ações e interações habituais são organizadas e configuradas. Partindo das características da Etnografia e da sua aplicabilidade na compreensão do espaço/sistema educacional e seus desdobramentos, como instrumentos, neste estudo, foi utilizada a observação participante, o registro do diário de campo e documentos – desenhos e redações – produzidos pelos participantes da pesquisa.

### 2.2.1 Observação participante

A observação participante é característica básica na investigação qualitativa e, conseqüentemente, no estudo do tipo etnográfico. Ela permite a experiência/vivência direta entre pesquisador e sujeito, além de considerar a subjetividade de ambos na construção do conhecimento e no entendimento dos significados conferidos às ações ali desdobradas. Por isso, entende-se que por estes instrumentos, torna-se permitida a aproximação do observador à perspectiva dos sujeitos como mecanismo relevante no entendimento de novas faces acerca de um mesmo problema. Deste modo, Castro (2011) traz que:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. (CASTRO, 2011, p. 68).

Através deste instrumento é possível que o pesquisador crie o sentimento de pertença àquele grupo onde sua integração com o meio, desperta o interesse dos sujeitos em colaborar com o estudo além de conferir descobrir/revelar os fatos que envolvem a ação dos indivíduos. É preponderante afirmar que, no estudo etnográfico, não existem pretensões quanto o apontamento de uma solução genérica para as problemáticas encontradas no espaço em análise. Neste sentido, a observação participante na sala de aula não se configura como mecanismo de listagem das dificuldades e de sugestão de

uma saída pronta e concreta para a remissão de todas as debilidades do sistema educacional. No entanto busca-se a conscientização dos sujeitos envolvidos para que, com isto, sejam superadas as dificuldades cotidianas enfrentadas por eles. Ainda neste âmbito, Castro (2011) explica que:

Em Etnografia espera-se que a pesquisa provoque em seus participantes uma conscientização para que eles sejam capazes de superar as dificuldades apresentadas nas situações rotineiras dos processos interativos. Os dados da pesquisa têm como objetivo ampliar os conhecimentos sobre o tema e informar os resultados, de modo mais próximo possível da realidade, para que possam ser considerados válidos para provocar mudanças e impactos em políticas, programas e práticas pedagógicas (CASTRO, 2011, p. 69).

Destarte, a inserção do pesquisador no espaço escolar deu-se como mecanismo de compreensão do sistema ali estabelecido, bem como de promover, através do relato detalhado, a fotografia daquele espaço – considerando relações e interações –; o confronto com a realidade vivida e os objetivos preestabelecidos: seja por sistema educacional, seja por unidade escolar. E, como resultado deste confronto, a reflexão sobre as práticas desdobradas e suas incidências no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno através do sentimento de pertencimento. Para a composição desse estudo, foram realizadas visitas à escola e à sala de aula para a realização da observação participante. Através da observação participante foi possível identificar as interações entre alunos e professor, bem como aluno e aluno fornecendo informações para o entendimento das práticas pedagógicas e pertencimentos àquele espaço.

Enquanto o professor ministrava o conteúdo, Lorenzo e Renato conversavam paralelamente e mantinham brincadeiras e piadas que atrapalhavam o andamento da aula. Em dado momento, o professor expulsa-os da sala, alegando que não admitia bagunça na hora da explicação. Ambos saem chateados, argumentando que não estavam conversando e culpando um ao outro pelo ocorrido. Neste momento, Lúcio ocupa o lugar de Lorenzo, embora no início da aula, tenha, à mando do professor, se deslocado para a carteira atrás de Raul.  
(Notas de campo da pesquisa Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico; 2012-2013)

PROFESSOR			
BRUNO	LUCIANO	THIAGO	FABIANA
LORENZO	LÚCIO	RAUL	ISADORA
RENATO	ALBERTO	MATIAS	LAÍS
		LÚCIO	PALOMA

**Figura 1:** Mapa de sala no dia 02 de maio de 2013

**Fonte:** Pesquisa de Campo “Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico”, 2012-2013.

### 2.2.2 Diário de campo

Como tratado, os registros servem como mecanismo em que o pesquisador delinea aquilo que viu, buscando ser fiel aos fatos. Trata-se de uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Bogdan; Biklen (1994) abordam as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, *experincia* e pensa no decurso da recolha e *reflectindo* sobre os dados de um estudo qualitativo“ (p. 160).

Para Geertz (1989), a descrição densa é o principal pilar da Etnografia:

O que etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.7)

Lage (2009), a partir de Geertz, mostra que a etnografia é, portanto, dada tal como uma descrição densa por abranger uma infinidade de estruturas intrincadas que o estudioso apreende e apresenta no decorrer de sua análise. Neste sentido, o estudo etnográfico se estabelece no fazer uma leitura de uma realidade que possui incoerências e exemplos provisórios. Seguido a investigação do todo estudado, o pesquisador categoriza as informações recolhidas sobre os sujeitos, de maneira que os textos finais não são mais do que interpretações originais acerca daquela realidade, haja vista, serem feitas por um “estranho”, para a autora são, portanto, ficções (p.6).

Por esta abordagem, compreende-se que a observação participante, tem como objetivo a percepção do ambiente e suas interações, que serão transcritas, detalhadamente e o mais próximo da realidade possível - no diário de campo -, com fins de oferecer subsídios à análise e compreensão destas estruturas complexas e sobrepostas que engendram o todo estudado. Para Stake (1995), as observações “dirigem o pesquisador para compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito acurado dos eventos de modo a oferecer um descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final” (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 52).

Neste estudo, buscou-se detalhar as ações ali vivenciadas, mencionando as possíveis alterações, interações e intervenções: fossem do professor, fossem dos alunos. Optou-se também por, em cada encontro, mapear a sala e as variações de lugar dos alunos, para que, de alguma forma, tais mudanças oferecessem suporte no processo de compreensão das práticas de sala de aula por meio da formação dos grupos de afinidade. Estes detalhamentos do estudo apresentam-se no capítulo seguinte no qual é apresentada a análise dos dados.

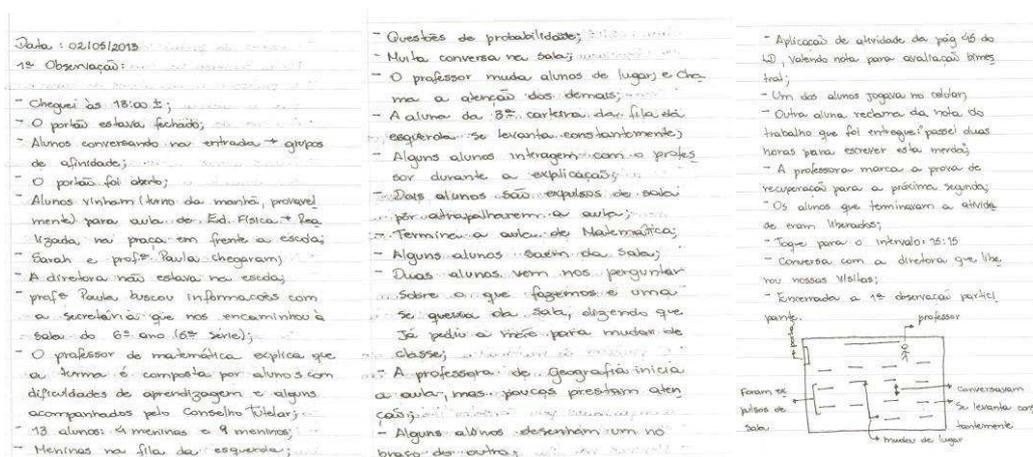


Figura 2: Notas de Campo

Fonte: Pesquisa de Campo “Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico”, 2012-2013.

Com base nos dados coletados a partir dos instrumentos, anteriormente relacionados, realizou-se a análise indutiva estabelecendo uma triangulação de dados para gerar categorias temáticas de estudo. O capítulo que se segue apresenta o processo de análise com imagem sobre a perspectiva dos alunos sobre seus processos de escolarização.

Não obstante, torna-se imperativo reiterar ainda que, tendo em vista a perspectiva trabalhada por André (ano) que concede ao âmbito educativo a possibilidade de realizar-se estudos do tipo etnográfico, esta pesquisa não se deteve em atender literalmente os princípios da etnografia clássica, utilizada na antropologia, sociologia e em demais campos do conhecimento. Mas utilizou-se substancialmente dos instrumentos à ela inerentes, bem como da sua influência na análise de dados.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS ETNOGRÁFICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados no trabalho de campo, buscando compreender o significado que o aluno confere à escola e suas interfaces com o processo de pertencimento àquele espaço, com fins de elucidar de que maneira as práticas ali desdobradas incidem no desenvolvimento escolar daquele sujeito na perspectiva do sentimento de pertença. Para tanto, baseou-se na análise indutiva e estabeleceu uma triangulação de dados que considera a relação pesquisador-sujeito-teoria. O processo de triangulação articula métodos, dados e pontos de vista acerca de um mesmo objeto para compreendê-lo e elucidar as problemáticas que o envolve, Gonzaga (2006) traz a análise de Kemmis (1992) que a define a partir:

da condição de um controle cruzado entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação destes. Por meio de um exame cruzado de informações, pode-se obter dados de grande interesse que permitam não só seus respectivos contrastes, mas também um meio de obter outros dados que não foram detectados num primeiro nível de leitura da realidade (GONZAGA, 2006, s/p).

Tem-se que a análise de dados é o processo de busca e organização sistemática dos materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar para o pesquisador a compreensão desses mesmos materiais, além de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou, interpretando e tornando-os compreensíveis aos demais. Neste sentido, entende-se que o processo analítico leva os dados das páginas descritivas das notas de campo aos produtos finais: livros, artigos, comunicações e planos de ação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Por sua vez, Castro (2011), aportada nos estudos de Deslauriers; Kérisit (2008), explica que “a etapa de análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente” (CASTRO, 2011, p. 87), portanto, compreende-se que, no processo analítico, os dados se tornam gradativamente relevantes na medida em que respondem as questões propostas – inicialmente ou não – pelo estudo.

A análise de conteúdos, segundo Moraes (1999), é dada como uma metodologia de pesquisa que objetiva descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, tendo em vista que tais análises – por meio da sistematização –

culminam na reinterpretação das mensagens e no “atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (s/p).

Neste trabalho, o processo de sistematização dos dados recolhidos recorreu à perspectiva indutiva que, de modo geral, é aplicado como o método que, após concluir certo número de casos particulares, estabelece uma teoria/verdade ampla. Na aplicação da etnografia à educação, no que tange ao processo analítico indutivo, Mattos; Castro (2011) indicam que:

Na análise indutiva, partimos de dados particulares para o geral e, através de objetivos ou afirmações argumentativas, ampliamos o foco das análises para um universo mais generalizado, formulando premissas universais típicas ou atípicas que podem ser comprovadas e sustentadas através dos dados e das teorias formando assim a base do conhecimento que está sendo construído ou relatado como resultante da análise (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 33).

Para tanto, reitera-se a busca como apoio metodológico de uma triangulação de dados: pesquisador-sujeito-teoria, que considera a subjetividade dos que estão envolvidos no processo de pesquisa - seja pesquisador, seja sujeito - e confronta os processos e significados analisados à luz da teoria que fundamentou a elaboração das questões que o estudo se propõe a responder.

No que tange a triangulação, é possível destacar o que Duarte (2009) aponta: a combinação de diversas metodologias de recolha e análise de dados em um único estudo não é fenômeno recente nas investigações sociais. Como resultado destes esforços de integração metodológica salienta-se a triangulação, podendo esta ser estabelecida como integração entre métodos qualitativos entre si ou entre métodos quantitativos e qualitativos. No que se refere à triangulação no processo da análise de dados a partir das teorias, propriamente dita, a autora traz que nela “são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade” (DUARTE, 2009, p. 11). Seguindo esta perspectiva, Sarmiento (2008 *apud* GONZAGA, 2006, s/p) aponta que esta implica na reunião de variadas dados e métodos para mencionar um mesmo tema ou problema, onde os dados sejam recolhidos por meio de pontos de vista diferentes e com comparações também múltiplas sobre um fenômeno de determinado grupo, utilizando-se, para tanto, de perspectivas diferentes e variados procedimentos.

Como procedimento, foi utilizada a metodologia adotada por Castro (2011) que considerou a interpretação da pesquisadora bem como a percepção dos sujeitos acerca

dos eventos, na montagem do que ela denominou como mosaico que envolvia os procedimentos e métodos norteados pelos instrumentos etnográficos lançados mão durante a investigação. Por esta perspectiva, a autora retrata, a partir de Lutz (1981) que:

Na abordagem etnográfica, o pesquisador e os participantes interagem e se organizam de forma colaborativa e natural, isto é o pesquisador participa da rotina dos pesquisados, observando, ouvindo e perguntando questões relativas ao objeto da investigação e, dessa forma, os dados retratam de maneira compreensiva a questão da pesquisa (LUTZ, 1981 *apud* CASTRO, 2011, p. 87).

Neste estudo a análise de dados considerou as interações cotidianas dos alunos, recolhidas por meio da observação participante e registro nas notas de campo, e os documentos produzidos por eles: quer desenhos, quer redações com suas interpretações acerca do que é ser aluno e da/s representação/ções e significados que a escola lhes têm, bem como as vivências da pesquisadora enquanto aluna – toda sua trajetória escolar – construindo interfaces entre a realidade estudada e com os aportes teóricos que fundamentam o questionamento das práticas pedagógicas na perspectiva do pertencimento: objeto de análise.

Como mecanismo de apresentação de dados, optou-se por utilizar as vinhetas etnográficas, por permitirem que o pesquisador apoie-se no discurso do sujeito – seja por fala, escrita ou representação gráfica - para sustentar suas hipóteses e as hipóteses da teoria que conjuga como referencial das análises ou, quando possível, formular novas teorias acerca da problemática em questão (CASTRO, 2011, p. 91). Conforme aponta Mattos (2001, p. 46), esta é uma das fases/mecanismos indispensáveis para a condução de uma investigação etnográfica e é concebida, ainda por ela, como “ilustrações produzidas por meio das interpretações dos dados de campo acompanhadas de material de ligação e interpretação consubstanciadas ou não por elementos teóricos” (idem p. 91). Decidiu-se, portanto o instrumento das vinhetas etnográficas, por entender que estas oferecem ao leitor uma leitura concreta da realidade estudada, buscando a fidedignidade dos dados e suas interações com a teoria norteadora.

Os resultados das análises dos dados apresentam-se no capítulo que se segue abordando a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre ser aluno e o modo como descrevem suas trajetórias pessoais atreladas aos processos educacionais. Apresentam-se as produções dos alunos com as explicações sobre a realidade escolar, bem como os

dados do caderno de campo com informações sobre as observações participantes realizadas na escola e na sala de aula.

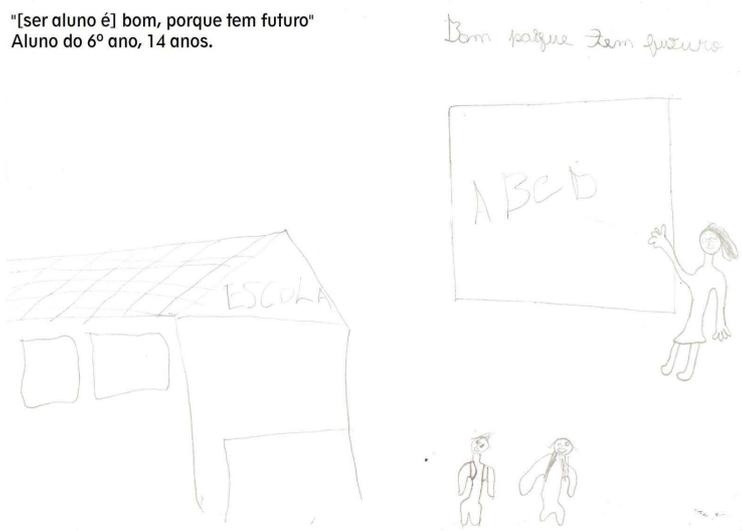
#### 4 O SER ALUNO E A ESCOLA: RETRATOS DO COTIDIANO

Este capítulo apresenta o resultado da análise dos dados do estudo realizado. Abordam-se as explicações fornecidas pelos participantes, através de desenhos e redações, bem como a descrição do caderno de campo, que possibilitaram o entendimento da realidade educacional de alunos que encontram-se na situação apontada, por exemplo, por Bourdieu; Champagne (1998) sobre os excluídos no interior. Diz respeito àqueles alunos que permanecem na escola, com diferentes concepções de ser aluno, ao pertencer a um processo que lenta e silenciosamente os exclui dos processos considerados ordinários nos ciclos da escolarização.

A compreensão sobre as influências das práticas escolares no processo de tornar-se aluno a partir da perspectiva do pertencimento prescinde a elucidação do conceito que abrange o processo do sentimento de pertença e sua relação com o espaço escolar. Neste sentido, é possível apontar, como Castro (2012), que “é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola” (p.10). Entende-se, portanto, que por meio do compartilhamento de experiências, vivências e características com outros sujeitos, que compõem as comunidades as quais se integra, é possível se desenvolver o sentimento de pertença àquele grupo (idem, p. 10). Com base no que aplica Sarmiento (2002), a autora ainda traz que o pertencimento é constituído pelas relações comunitárias; construções de referências; valores de pauta de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária (p. 11).

A partir das interações na sala de aula são criados significados e sentidos que permeiam a escola e que revelam seu cotidiano: descritos pelos sujeitos como um espaço de tarefas, produção do

"[ser aluno é] bom, porque tem futuro"  
Aluno do 6º ano, 14 anos.



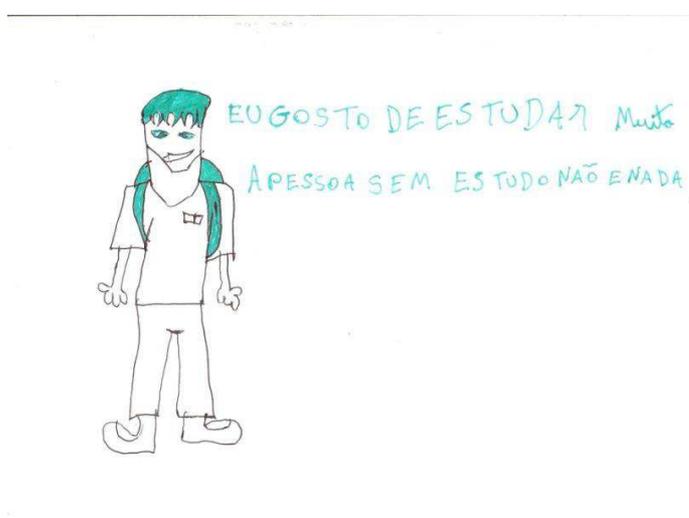
**Figura 3:** Ser Aluno Tem Futuro

**Fonte:** Pesquisa de Campo “Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico”, 2012-2013.

conhecimento, normas e castigos. É importante ater-se que as interações ali estabelecidas: seja entre professores e alunos e/ou dos alunos entre si, se configuram como representações mentais sobre a sala de aula, corroborando com o que Delamont (1987) definiu ser a interação escolar, e a explica como um “processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas” (p.39). Neste sentido, é plausível considerar que a escola - sala de aula - não se institui como um espaço de saber sem que os sujeitos escolares nela estejam incluídos para a construção colaborativa dos sentidos sobre esse espaço.

Através da coleta de dados, buscou-se, portanto, delimitar tais significações e representações para os alunos, com fins de compreender a influência das práticas desdobradas na escola sobre o sentimento de pertença dos sujeitos ao espaço escolar. O aluno Matias, por exemplo, quando solicitado a descrever sobre “ser aluno”, apresenta um desenho – sendo ele na escola – com a explicação de que gosta de estudar, acrescentando que “a pessoa sem estudo não é nada”.

Matias, retratado na imagem, era um dos alunos que durante as aulas interagia com os demais, mas não desenvolvia as atividades solicitadas pelo professor. Por muitos momentos buscava chamar a atenção dos seus colegas com piadas e músicas,



"Eu gosto de estudar muito, a pessoa sem estudo não é nada"  
Aluno do 6º ano, 13 anos.

**Figura 4** A pessoa sem estudo não é nada

**Fonte:** Pesquisa de Campo “Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico”, 2012-2013.

desconcentrando a turma no desenvolvimento das aulas. Sobre a importância de estudar, ainda é presente no imaginário social a necessidade de que “para ser alguém na vida é preciso estudar”. Ser

escolarizado é um processo que demanda um sem-número de estratégias que o aluno utiliza ao

longo dos anos que permanece na escola. Aos conteúdos pedagógicos não é atribuída a mesma importância que o processo de pertencimento, tal como às interações com os demais colegas da sala. Neste sentido, compreende-se que a exclusão social e os mecanismos que culminam numa baixa escolarização – que podemos mencionar aqui através do fracasso escolar – estabelecem entre si uma interface que desconsidera os inúmeros aspectos e a amplitude que compõem o quadro excludente em que a sociedade atual está calcada, atribuindo exclusivamente à escola, portanto, o dever de tornar o aluno, através da escolarização, um indivíduo apto a integrar a sociedade e, desta forma, ser considerado “alguém na vida”.

Tal reflexão acarreta que o fracasso escolar, que outrora fora concebido como resultado de questões orgânicas e, não obstante patológicas, cedeu espaço à compreensão do aluno como sujeito sócio-histórico e busca abrangê-lo a partir de seu contexto para assim elucidar as problemáticas que envolvem o seu acesso e permanência na escola que, tendo em vista a função de inserção na sociedade conferida à educação – resulta em sua exclusão para além dos muros escolares: a marginalização social (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p.126). A exclusão e a marginalização representam as diferentes formas de desentendimento quanto à diversidade presente no cotidiano das escolas e reafirmam a hegemonização do padrão de aluno bem sucedido.

Sobre o caráter social do fracasso escolar em detrimento das questões orgânicas e cognitivas, Senna (1998) aponta que a trajetória histórica no Brasil evoluiu concomitantemente à história do aspecto social do sujeito, sobretudo os usuários do sistema público, e dos preconceitos que a sociedade brasileira conserva por meio de mecanismos excludentes e de banimento (p.198). Como causas, ele ainda traz que este “é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública” (p. 199).

Posto isso, é possível compreender que o ideal da escolarização como mecanismo de inserção na vida social, traduzida aqui como “ser alguém” permeia os sentidos conferidos à escola e aos estudos, gerando um conjunto de práticas que, por muitas vezes, dificultam o desenvolvimento do sentimento de pertença do aluno àquele espaço, tendo em vista o seu possível insucesso por não atingir o ideal de bom aluno estabelecido pelo sistema educacional, resultando no que Dubet (2003) traz:

Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar (DUBET, 2002, p. 41).

Destarte, é perceptível o ideal que se desenvolve em torno do desempenho escolar do indivíduo que refletirá sua vida extraescolar, estabelecendo uma relação de proporcionalidade, onde o bom aluno será um bom cidadão e ao mau aluno cabe a marginalização e a exclusão de não ser alguém e por não atingir os ideais do modelo de bom aluno. Ainda em sua fase escolar, o sujeito não se sente pertencente àquela realidade e abre mão - por não sentir-se apto - do conjunto de práticas e deveres que constituem os processos de ser aluno.

Ainda na perspectiva da escolarização como mecanismo de aceitação social, é notória também a relação que se faz entre escola e trabalho. Não obstante, é comum a compreensão de que o sucesso na vida escolar garante ao indivíduo as ferramentas necessárias para seu ingresso e permanência no mercado de trabalho. A possibilidade de ascensão social, por meio da escolarização para o mercado de trabalho, foi tratada por Naif; Sá; Naif (2008), quando evidenciam a relação que o nível e escolaridade incide sobre o desenvolvimento econômico de uma nação:

A vinculação mais objetiva entre escolaridade e renda vai mostrar que existe uma relação diretamente proporcional entre anos de estudo e melhoria nas condições de vida da população (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2000). Isso aponta para o fato de que estar na escola, aprendendo, constitui-se em uma possibilidade de mudança nas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e conseqüente maiores chances de geração de renda (NAIF; SÁ; NAIF, 2008, p.127).

É possível perceber este sentido da escola quando Laerte, outro aluno, descreveu em uma redação que “ser aluno é bom hoje, no nosso futuro a gente só arruma bom emprego se tiver estudo”, e discorreu sobre a importância de “ser aluno”, estudar para se conseguir um bom emprego e, deste modo, transformar a realidade social de sua família.

Abaixo, apresenta-se a transcrição da redação produzida por Laerte:

Ser aluno é bom, porque no nosso futuro a gente só arruma bom emprego se tiver estudo. Eu gosto de ser aluno, porque eu e meus

colegas aprendemos várias coisas que nós não sabemos ainda. E é melhor quando as notas estão boas e os nossos pais vão para a reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça, que se interessa pelas atividades, etc. E quando vai passando de ano, vai ficando uma coisa boa, mais importante. Por isso que eu preciso terminar os estudos, porque no nosso futuro, nós só arrumamos um emprego bom se terminar os nossos estudos. Eu gosto de ser aluno, porque nós vamos descobrindo coisas que não sabíamos. Aluno é uma coisa muito boa, se nós não terminarmos os estudos, quando crescer, nós vamos querer terminar a série em que nós ficamos, mas não vai dar mais tempo. Por isso que eu quero terminar os meus estudos para meu pai e minha mãe se orgulharem demais, pra lá na frente eu ter uma profissão boa. Esses alunos que vem pra escola bagunçar, eles vão sofrer lá na frente, porque eles vão querer ter uma profissão boa e não vão conseguir, porque não tem estudo. Por isso que eu quero terminar os meus estudos, para orgulhar meu pai e minha mãe. Meu irmão não quis terminar, mas eu vou terminar para orgulhar minha família, para que lá na frente eu não sofra. Por isso que eu gosto de ser aluno. Quando os professores falaram com minha mãe, eles falaram que eu sou bom, por isso que eu gosto de ser aluno (Transcrição literal da redação produzida por Laerte, 12 anos, aluno do 6º ano).

A explicação de Laerte envolve os diferentes aspectos que a escolarização oferece aos sujeitos sociais, tais como ter um “bom emprego”, “orgulhar a família” e ir “descobrir coisas que não sabíamos”. O indivíduo visiona um melhor futuro sendo um bom aluno. Ainda que, a perspectiva de Laerte como bom aluno, seja de não abandonar a escola, como fez o irmão, seu processo educacional o direcionou para uma

*Como é bom ser aluno?*

Sei aluno é bom porque hoje no mundo futuro agente não arruma um emprego e não estuda. Eu gosto de ser aluno porque eu não tenho que pagar nada e não tenho que estudar muito. E é bom quando os pais vão pra reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça e etc. E quando os pais vão pra reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça e etc. E quando os pais vão pra reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça e etc.

Eu gosto de ser aluno porque eu não tenho que pagar nada e não tenho que estudar muito. E é bom quando os pais vão pra reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça e etc. E quando os pais vão pra reunião e sabe que o filho é um aluno que não bagunça e etc.

querer ~~o~~ terminar a série que eu não fizemos mas não vai dar mais tempo o futuro que eu quero terminar meus estudos para meu pai e minha mãe. Se orgulhar de nós pra lá na frente eu não sofra. Por isso que eu gosto de ser aluno.

Eu sei aluno que tem que estudar muito e não vai dar mais tempo o futuro que eu quero terminar meus estudos para meu pai e minha mãe. Se orgulhar de nós pra lá na frente eu não sofra. Por isso que eu gosto de ser aluno.

Eu sei aluno que tem que estudar muito e não vai dar mais tempo o futuro que eu quero terminar meus estudos para meu pai e minha mãe. Se orgulhar de nós pra lá na frente eu não sofra. Por isso que eu gosto de ser aluno.

Figura 5 Ser Aluno Tem Futuro

turma de alunos que apresentaram desenvolvimento incompatível com o esperado para o sexto ano. Dificuldades como as de leitura e escrita são as mais citadas pelos professores e a direção da escola. Esta questão advém, sobretudo, das políticas de aprovação automática que lança os

alunos a patamares elevados de escolarização sem o pleno conhecimento dos conteúdos pedagógicos de cada etapa. Situação que corrobora, portanto, com o paradoxo entre o acesso universal da escola e seus mecanismos internos de diferenciação e promoção de alguns.

Em sala de aula Laerte era um dos alunos que se destacava por sua tranquilidade: pouco conversava nos horários das atividades, contudo, estabelecia uma relação amistosa com seus colegas; participava ativamente das aulas, atendendo às solicitações e atividades que o professor lhe direcionava. A perspectiva de não desistir de Laerte nos remete à explicação de que o pertencimento se estabelece não pelos sentidos conferidos ao cotidiano e à trajetória do sujeito dentro da escola, mas ocorre com pretensões ao âmbito extraescolar: buscando melhorias em sua condição social e/ou econômica, através da sua preparação para o mundo do trabalho, na tentativa de reverter a situação de desigualdade que incide sobre seu grupo familiar. Sobre o sentido da escola para os alunos Valle (1997) ressalta que:

o educador que olha seu aluno, cidadão do mundo de amanhã, sem saber para onde conduzi-lo, porque todas as saídas parecem, de antemão, fechadas: trabalho, igualdade social, harmonia, felicidade. E aí, o silêncio melancólico da imaginação, a crise do imaginário como crise da razão que inspirava um projeto pedagógico, força a refletir menos na questão da própria razão, do que na incapacidade que parece ser a nossa de projetar um futuro, de persistir em sonhar, mesmo agora ou, sobretudo agora, que sabemos que não podemos escapar do risco de desilusão e do erro (VALLE, 1997, p. 156)

Sobre as perspectiva de um futuro melhor baseado na escolarização, pode-se afirmar que a função da escola se configura, também pela descrição de Laerte, por encaminhar as escolhas profissionais do aluno permitindo que ele perceba a si, os professores e a escola em seus limites e possibilidades de fazer sentido quanto às



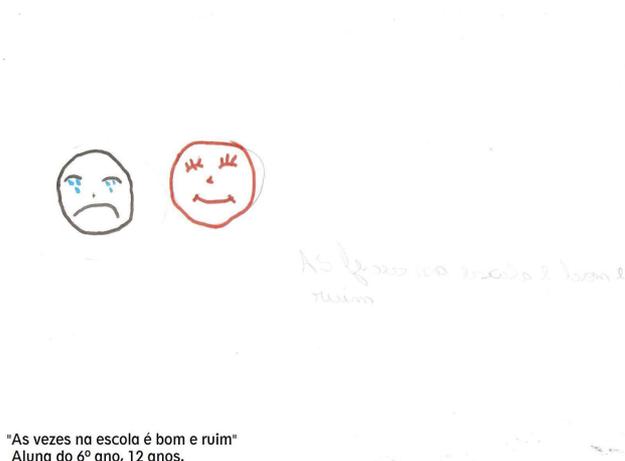
"Ser aluno é bom, porque é feliz, amigo e estudo"  
Aluno do 6º ano, 13 anos.

**Figura 6:** Feliz, amigo e estudo

**Fonte:** Pesquisa de Campo "Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico", 2012-2013.

expectativas de futuro e transformação.

A expectativa de ser alguém na vida, via processo de escolarização, permeia as explicações dos alunos da turma investigada sem que os mesmos analisem criticamente a situação excludente em que se encontram pela matrícula em uma turma à parte. Conforme explica Foucault (2001) não se trata de excluir, trata-se de estabelecer um



"As vezes na escola é bom e ruim"  
Aluna do 6º ano, 12 anos.

**Figura 7** Na escola às vezes é bom e às vezes é ruim

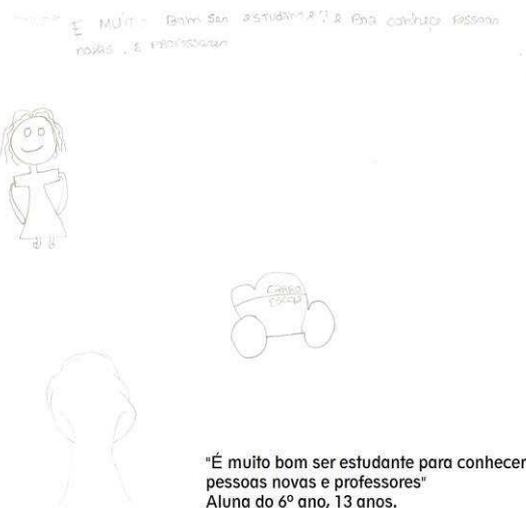
**Fonte:** Pesquisa de Campo "Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico", 2012-2013.

espaço para que os mesmos permaneçam almejando um futuro promissor ainda que a escola, com sua estrutura pedagógica, não tenha condições de assegurar aos alunos a realização de tais expectativas. Cria-se uma escola dentro da outra: a dos alunos com potencial e a dos alunos que, por um sem-número de fatores, não se enquadram no padrão esperado pelo sistema.

A exclusão social é evidenciada pelas condições em que são percebidos pelos professores que não os compreendem como sujeitos do conhecimento. A sala de aula torna-se, um espaço de permanência sem que aconteça, efetivamente, produção de conhecimento pela interação entre o professor e o aluno.

local determinado de circulação daqueles sujeitos, tal como a ideia de quarentena trazida em sua obra Os anormais. Separa-se para, hipoteticamente, gerar condições igualitárias de acesso e permanência à educação, contudo, cria-se classes e rótulos que acentuam as diferenças e interdita as possibilidades dos menos favorecidos.

A esta turma é destinado um



"É muito bom ser estudante para conhecer pessoas novas e professores"  
Aluna do 6º ano, 13 anos.

**Figura 8:** Conhecer pessoas novas

**Fonte:** Pesquisa de Campo "Alunos como pesquisadores: identidade, pertencimento e resiliência – um estudo etnográfico", 2012-2013.

De um modo geral, os sujeitos retratam a condição de aluno com duas possibilidades, sendo elas, “bom e ruim”. Destaca-se como bom as perspectivas da inclusão social: seja pela escolarização, seja pelo ingresso ao mercado de trabalho; as relações de amizade; os novos conhecimentos produzidos. E como ruim as obrigações estabelecidas, a dificuldade em acompanhar o ritmo da escola, mesmo sendo uma turma para aceleração; as metodologias que reprimem; a impossibilidade de acompanhar o ritmo normal. Essa cisão representa o movimento de pertencer dos alunos, pois se por um lado sentem-se perfeitamente adequados ao espaço escolar pela possibilidade interativa entre eles – a amizade – por outro lado estão em situação de exclusão pela impossibilidade de acompanhar o currículo previsto para o 6º ano, ou pelo domínio das capacidades de leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a possibilidade de investigar o contexto de sala de aula a partir dos estudos etnográficos em educação, entendeu-se que estes permitem um olhar mais próximo da realidade vivenciada pelos sujeitos escolares fornecendo pistas para o entendimento do que se produz no espaço da sala de aula. Isto se dá pela leitura do que não é posto de maneira evidente, percebendo as entrelinhas das interações e compreendendo, sobretudo, os significados dos processos ali estabelecidos para se ter uma visão real da escola: abrangendo o perceptível e o subentendido.

A oportunidade de apreender sobre a realidade educacional através da voz dos sujeitos escolares, envolvidos no estudo, assegura à análise de dados e relatos a fidedignidade na descrição da realidade e seus sentidos. Longe de ser uma simples menção aos acontecimentos ocorridos, tendem e pretendem tornarem-se ferramentas de reflexão sobre a problemática da exclusão vigente no sistema educacional. Informa aos seus atores, sobretudo aos professores, a influência das práticas desdobradas no universo da escola sobre o desenvolvimento do seu aluno e da importância de se buscar metodologias que visem a promoção da qualidade dos conhecimentos produzidos por todos no interior das salas de aula, na perspectiva do pertencimento e em detrimento da rotulação de bons e maus alunos: que garante a uns ferramentas para seu desenvolvimento e a outros meras formas de amenizar sua “incapacidade”, sem esperanças de enquadrar-se ao, que é considerado como sendo o currículo “normal” da escola.

A perspectiva do aluno, trazida através de imagem e redação, permitiu compreender o que é o processo de escolarização para eles. A importância mencionada nas descrições não foi observada no contexto de sala de aula, uma vez que os mesmos permanecem sem atividades que visem a produção do conhecimento para incluí-los efetivamente no contexto educacional. A exclusão mostra-se velada, quando o acesso é facilitado, mas a permanência se estabelece em mecanismos de segregação dos menos aptos. Desconfigura-se, portanto, o ideal de escola democrática e acessível a todos, haja vista que, apesar da garantia à matrícula ser concedida deliberadamente, as práticas da escola, pelo sistema que a envolve, demanda meios de exclusão e separação entre a clientela atendida, a partir de uma organização que não se adequa às pluralidades e desta forma desconsidera a complexidade e heterogeneidade do fenômeno do ensinar-aprender, limitando-o a etapas predefinidas e conteúdos pré-selecionados e lançando

exclusivamente sobre o aluno a responsabilidade sobre o êxito de sua escolarização, partindo do ideal de que a escola está disponível e acessível a todos.

A compreensão do educando como ator ativo no seu processo de escolarização, que constrói e reconstrói os significados da sala de aula cotidianamente, agregando saberes advindos dos mais variados contextos, conforme nos traz Freire (1970, 1993, 1996, 2005) aliada a complexidade da formação identitária do sujeito contemporâneo (HALL, 1992) permitiu confrontar as práticas da escola que estão engendradas em um contexto excludente e de hegemonização do padrão do bom aluno. Isto ocorre tão somente pelo fato da escola também estar inserida em uma conjuntura que tende à exclusão dos menos favorecidos e a exigência de um comportamento aceitável pelo que se convencional como tal. Permitiu, também, a reflexão sobre a problemática do acesso e permanência deste aluno às salas de aula, questionar se a matrícula ocorre como forma de garantir as possibilidades de desenvolvimento ao aluno ou tão somente para alimentar políticas públicas que, por muitas vezes, tendem a produzir números que destoam da realidade vivida e construída nas salas de aula por professores que, por sua vez, são condicionados a reproduzirem práticas que desconsideram a complexidade com a qual são formadas suas salas de aulas.

Os sentidos da escola para os alunos quanto à inclusão social: seja pela escolarização, seja pelo acesso ao mercado de trabalho demonstram que, para eles, a educação apresenta-se como meio de transformação da sua realidade; mecanismo de ascensão e acesso às estruturas das quais a realidade social os interdita. Contudo, a escola não favorece tais objetivos e ceifa a possibilidade de transformação do indivíduo, rotulando-o e segregando-o às salas que visam a homogeneização, conforme traz Dubet (2003), ora dos alunos aptos, ora dos alunos que apresentam problemas em seu desenvolvimento escolar e, por isso, devem ser transferidos para outro espaço, corroborando com o que Senna (2008) aponta, através do fracasso escolar, como interdição do direito da possibilidade destes serem sujeitos na esfera pública.

Todo este debate constitui a possibilidade na promoção da qualidade do conhecimento produzido no interior das escolas e na geração de informações relevantes para a formação profissional do professor; de políticas públicas no que tange aos processos que tornam os alunos integrantes do contexto escolar e das maneiras como a escola trabalha com as diferenças contidas em seu espaço, que é continuamente ressignificado através das interações cotidianas desenvolvidas por professores e alunos. Trata-se da reflexão sobre um sistema educacional que compreenda sua clientela e,

desta forma, gere mecanismos de favorecimento ao pleno desenvolvimento de todos, independente de sua condição ou dificuldades; aportado no respeito à subjetividade e diferenças e gerando meios do aluno se sentir integrante daquele espaço, concedendo-lhe as ferramentas necessárias e precisas para sua trajetória escolar e desenvolvimento.

Neste sentido, sugere-se que a discussão das políticas de formação docente inclua a consideração do aluno em sua subjetividade, em detrimento da reprodução de pacotes e técnicas preestabelecidas. Compreende-se que, anterior à execução da atividade docente, a exclusão e as impossibilidades do sentimento de pertença do aluno se estabelecem na criação de políticas que desconsideram a realidade do universo escolar e visam a proposição e criação de índices e números que divergem da realidade vivenciada nas salas de aula. Tal problemática engendra-se na criação de políticas calcadas numa perspectiva *top-down*, aquela que se assenta numa abordagem sequencial e apresenta-se através de etapas distintas e guiadas por lógicas diferentes, onde o processo de formulação é permeado pela lógica da atividade política e sua implementação no âmbito da prática administrativa (LIMA; D'ASCENZI, 2012). Analogamente à realidade educacional, registra-se, portanto, a crítica às políticas públicas que negam a consideração do espaço escolar em sua essência: multifacetado e plural, com objetivos de implantar formas, maneiras e etapas de se aprender e tornar-se aluno, gerando a problemática da exclusão por meio da não aceitação das diversas formas que norteiam o processo de escolarização.

Como saída entende-se que a perspectiva *bottom-up* aplica-se como possibilidade de consideração do aluno na proposição das políticas que envolvem seu processo de escolarização, tendo em vista que o sistema educacional voltado para o aluno. Nesta tendência, tem-se que:

Questiona o suposto da influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação e de que as diretrizes explícitas, a determinação precisa de responsabilidades administrativas e a definição exata de resultados aumentam a probabilidade de que as políticas sejam implementadas com êxito (O'BRIEN E LI, 1999 *apud* LIMA; D'ASCENZI, 2012, p. 6)

Portanto, considerando o espaço escolar e a complexidade que o compõe, estabelecer políticas e práticas que desconheçam a realidade de sua clientela. Compreender o aluno e o sentido que ele confere à escola e ao processo de escolarização, atendo-se às suas motivações e dificuldades, estabelece-se como critério

relevante para a elucidação da problemática da exclusão. Informando aos professores, sobretudo, acerca de propostas que facilitem seu trabalho com a heterogeneidade com a qual se compõe a escola. O entendimento do aluno como integrante ativo do espaço escolar, que define e redefine seus sentidos ao longo de sua trajetória, na perspectiva inclusiva e acessível de educação, estabelece-se como pilar.

Envolver suas perspectivas e anseios no processo de construção do sistema educacional, garante aos métodos uma melhor eficácia em sua aplicação, haja vista corresponder, agora, à demanda gerada pelo aluno: razão de ser da escola. Incluí-lo na instituição do sistema educacional e garantir-lhe direito de voz, corrobora com o ideal de proposição das políticas que partem da realidade da escola, para a implantação de práticas que o insira efetivamente no processo de escolarização: garantindo-lhe a realização de suas expectativas para além de suas “incapacidades” e permitindo a criação de mecanismos que os auxiliem na promoção da aprendizagem, contudo não criem espaços alternativos e excludentes.

Efetivar o ideário propalado de uma escola de todos, com todos e para todos é o principal desafio da atualidade. Re-descobrir que a Educação é um direito fundamental e, por isso, deve ser consciente das diferenças que envolvem a sociedade na criação de mecanismos que permitam a promoção em detrimento da rotulação, é o início da implantação da inclusão e da oferta de novas perspectivas àqueles que, por um sistema hegemônico, têm ceifados seus sonhos e suas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BECKER, S. *Outsiders estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A.(Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.
- BRANDÃO, J. M; MAHFOUD, M. & GIRANDOLI-NASCIMENTO, *A construção do conceito de resiliência na psicologia: discutindo as origens*. In: Paidéia 21(49), 2011.
- BUARQUE, C. *Educação é possível: é a solução!* Brasília: Senado Federal, 2012.
- CASTRO, P. A. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- DUBET, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa* (119), pp. 29-45.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, P. *Entrevista concedida a Carmen de Mattos*. São Paulo, USP, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Uma escola com muitas culturas: Educação e identidade, um desafio global*. In: *Revista FAEEBA*, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola, 2006. p. 65-92.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOURY, M. G. P. *Pertencimento, medos corriqueiros e redes de solidariedade*. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 12, nº 25, set./dez. 2010, p. 286-311.

LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. Coleção Os Pensadores.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A (Orgs.). *Etnografia e educação conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P. de; NAIFF, D. G. M. *Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar*. Paidéia. Ribeirão Preto: USP, v. 18, n. 39, 2008, p. 125-138.

SARTRE, J. P. *El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Losada, 1968.

SENNA, L. A. G. *Formação docente e educação inclusiva*. In: Cadernos de Pesquisa 38(133). ISSN: 0100 1574. São Paulo; Fundação Carlos Chagas. 2008. pp. 195-220

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

### **Campina Grande, quinta-feira, 02 de maio de 2013.**

Cheguei à escola Estadual de ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário por volta das 13:00, o portão ainda estava fechado e os alunos ficavam em frente ao prédio, divididos por grupos de afinidades e turmas. Alguns escutavam músicas, outros comentavam sobre atividades e trabalhos pendentes. Após alguns minutos o portão foi aberto e todos entraram na escola, determinados alunos, que acredito ser do turno da manhã, chegavam, de acordo com suas roupas é possível que estivessem indo para aula de Educação Física.

A outra integrante da pesquisa chegou por volta das 13:20, ficamos ainda fora do prédio, esperando a professora orientadora, que chegou por volta das 13:30. Ao perguntamos ao porteiro pela diretora da escola, este nos informou que a mesma não se encontrava, mas nos direcionou para a secretária, onde teríamos maiores informações.

Enquanto a orientadora buscava informações com a secretária, pudemos observar o movimento nos corredores da escola: alguns alunos que chegavam atrasados dirigiam-se às suas salas, vimos também a mãe de um aluno procurando a gestora, e sendo informada que ela só estaria na escola após as 14:30.

Após rápida conversa com a secretária, a nossa orientadora se encaminhou à sala da diretoria, onde conversou com alguém que lhe encaminhou à sala do 6º (sexto) ano – sala que será o nosso campo de pesquisa – onde ocorria a aula de matemática, e, após a devida autorização do professor, entramos em sala e prosseguimos nossa observação.

A sala estava composta por 13 (treze) alunos, sendo 4 (quatro) meninas e 9 (nove) meninos. As carteiras estavam dispostas em 4 (quatro) fileiras verticais e os alunos se distribuíam de forma com que cada fileira fosse composta por uma média de 3 (três) alunos. As meninas concentravam-se na fila de carteiras do canto esquerdo, encostadas à parede e os meninos nos demais espaços da sala.

Antes da nossa entrada, o professor explicou que se tratava de uma sala combinada por alunos que estavam fora da faixa etária, alguns com sucessivas reprovações e acompanhamento por parte do Conselho Tutelar da cidade.

As duas primeiras aulas foram da disciplina de matemática. O professor apresentava problemas que envolviam probabilidades. As questões se baseavam em

quantas possibilidades de combinações eram possíveis com o lançamento de dois dados e quantas combinações eram possíveis ser formados com três pares de meias com cores distintas.

Os alunos, aparentemente, não alteraram seus comportamentos por nossa presença em sala, foi notada a forte interação entre alguns deles. Com medidas de equacionar a conversa, o professor trocou alguns alunos de lugares, afastando as cadeiras de Raul e Matias e constantemente chamando atenção de outros.

Após forte interação entre dois alunos, o professor decidiu mudar Lúcio de lugar, colocando-o atrás de Matias. Lorenzo, por sua vez ocupou o lugar que era de Lúcio, fazendo com que Renato tomasse o lugar anteriormente ocupado por Lorenzo. Após este episódio, Lorenzo e Renato mantinham brincadeiras que comprometiam o andamento da aula, com piadas e discussões, levando o professor a retirá-los de sala de aula. Após a saída dos alunos, Lúcio decidiu ocupar o lugar de Lorenzo (mapa de sala em anexo).

Laís passeava pela sala constantemente, indo ao lixeiro e insistindo para que o professor a deixasse resolver as atividades na lousa; Paloma e Matias conversavam o tempo todo e Raul se mostrou disperso a partir da metade da segunda aula.

Apesar dos contratempos, os alunos acompanhavam a aula, o professor apresentava domínio de turma, chamando a atenção deles e estimulando a participação. Por algumas vezes os alunos pediram pra que ele aplicasse “contas” para serem solucionadas e, após a explanação do conteúdo da aula, ele colocou na lousa operações de multiplicação e divisão.

Depois da resolução individual, o professor corrigiu as operações com todos. Um fato a ser destacado em sua metodologia se deu na verificação da aprendizagem dos alunos com falsos erros no processo de solução das atividades, onde as crianças questionavam os valores e a distribuição dos algarismos, chegando Luciano a indagar o professor, dizendo que ele sabia resolver a operação, porque tinha explicado a todos que o zero não ficava naquele espaço e não entender o porquê de não acertar a operação.

O professor buscou mostrar outras formas de solucionar a mesma operação, invertendo as posições entre multiplicando e multiplicador e ensinando a posição correta dos números que compõem o produto.

Dentre todos os alunos, foi possível destacar que os que sentam na primeira fila horizontal apresentam maior interesse na participação das aulas, contudo, aqueles alunos mais ativos participam e interagem mais na aula, à exemplo de Renato que,

enquanto estava em sala, embora apresentasse sinais de indisciplina, respondia de imediato aos questionamentos do professor utilizando-se da lógica para tal

Após o toque do fim da aula e a saída do professor, Fabiana e Ísadora chegaram até nós e questionaram se estávamos observando a sala, nossa resposta foi positiva; Fabiana comentou que não gosta da turma por ser bastante barulhenta e que já pediu a mãe para trocar de sala.

A próxima aula foi de Geografia. Ao entrar na sala, me dirigi até ela e nos apresentei, informando que estaríamos ali apenas observando a aula. Ela se mostrou receptiva e consentiu que ficássemos.

A aula iniciou com a professora aplicando a atividade “Perguntas e Respostas”, na página 45 do livro didático, valendo 1,0 para a complementação da nota bimestral. Foi percebido que a professora não apresentou domínio de sala, utilizando-se da alta entonação de voz para controlar os alunos, mas sem êxito. Enquanto ela explicava o que queria na atividade, Laís, Lúcio e Paloma desenhavam um no braço do outro; Lorenzo, que já havia retornado à aula, brincava no celular. Após esta explicação, a professora entregou um trabalho aplicado na semana anterior que também compunha a nota bimestral. Ao receber seu trabalho, Paloma reclamou da nota baixa dizendo “passei duas horas para escrever esta merda”.

Em seguida, foi marcada a data da prova de recuperação, para o dia 06 de maio, segunda-feira seguinte, e na 4ª aula ela passaria a lista com os nomes daqueles que fariam a prova. Antes de aplicar a atividade da aula, a professora liberou os alunos que já tinham concluído na aula anterior (Luciano, Lorenzo e Bruno), responsabilizando-os da obrigação em retornar à sala na 4ª (quarta) aula. Matias se recusou a fazer a atividade, por ela só ter pontuação 1,0 e ficou disperso durante todo tempo, influenciando Alberto que, apesar de estar com o livro e caderno abertos, não resolveu as questões.

Conforme os alunos concluíam a atividade, eram liberados. No momento de correção, Thiago levou seu material até a professora que constatou que ele não acertou nenhuma das questões e pediu que ele refizesse tudo.

Nesse momento, Laís perguntou a hora e a professora respondeu que eram 15:10, a aluna pede para ser liberada pro intervalo, a professora repreende-a dizendo que o horário de intervalo só se inicia às 15:15. A partir disso o barulho se intensifica fora da sala, tornando-se inviável prosseguir a aula. Após o toque, todos se retiram e vão para frente da escola, espalhando-se pela calçada e praça.

Seguido ao toque de recolher, retorno a chamada da orientadora que questiona como está sendo a visita, ao explicar-lhe que assistimos à aula de matemática e estávamos nos encaminhando para observar a 4ª (quarta) aula de geografia, ela nos orienta a encerrar a visita, haja vista não ter falado pessoalmente com a diretora. E argumentou que o professor de matemática por ser parceiro do PIBID – Programa de Incentivo com Bolsa à Iniciação Docente e tinha o hábito de receber alunos para observar sua aula.

Após a ligação, e constatada a presença da diretora, nos encaminhamos até ela para que nos apresentássemos e informássemos que faríamos visitas semanais a escola. Ela se mostrou receptiva e comunicou que, quando chegássemos à escola e ela não estivesse presente, poderíamos falar com a secretária que tínhamos sua autorização para participar das aulas.

Demos por encerrado o primeiro dia de visita.

### **Campina Grande, quinta-feira, 09 de maio de 2013.**

Cheguei a escola às 13:20, a aula de matemática já havia começando, entrei na sala e sentei na última fileira, a outra integrante da pesquisa chegou às 13:30. A turma estava maior, com 14 alunos, e, diferentemente da última observação, as meninas espalharam-se pela sala. Como conteúdo o professor lecionava sobre multiplicação com dois multiplicadores. Durante a exposição, Raul explicava o conteúdo para o aluno Alberto; em toda a aula Paloma e Ítalo conversavam, e Paloma, por sua vez, recusava-se a cumprir a atividade ministrada pelo professor, afirmando que esperaria o momento de correção para fazê-la, já que não conseguia responder sozinha.

Foi percebido o forte envolvimento de Raul na resolução das atividades, ele mostrou-se sabedor do conteúdo e disponível para ajudar seus colegas. O professor solicitou o auxílio de Lorenzo, que prontamente se dirigiu à lousa para solucionar uma das questões. Fabiana pediu para ajudar ao professor, que a repreendeu e solicitou que fechasse o caderno, que parecia ser de outra disciplina, e olhasse atentamente para o quadro. Raul mais uma vez mostrou domínio do conteúdo na proposição das soluções das operações.

Neste momento chegou uma aluna nova, Cristina, que se mostrou desconfortável e deslocada. Através da reação da turma percebi que tratava-se de uma aluna veterana que deixara de frequentar as aulas. Com a chegada da colega, Mário, voltou a sentar no local que ocupava no início da aula, atrás de Laís. O professor estimulava a participação de Fabiana, que pouco

respondia às indagações. Luciano se mostrou envolvido e participativo com o conteúdo. Com dificuldades para solucionar uma das multiplicações propostas, Lorenzo sugeriu a utilização de calculadora além da proposição de operações de divisão com verificação através de multiplicação.

Cristina, por não nos conhecer, observava constantemente nossas ações. Enquanto os alunos respondiam outros exercícios propostos no quadro, o professor veio ao nosso encontro e explicou o processo de formação daquela turma, que no início do ano estava diluída nos demais sextos anos da escola e, por alguns alunos apresentarem graves dificuldades no acompanhamento do “currículo normal”, os professores integraram-se para realizar uma espécie de triagem para selecionar os alunos mais “problemáticos” e formar uma turma onde a aprendizagem e o desenvolvimento destes fossem estimulados. Como causa desta problemática, ele afirmou que a transição de alguns alunos oriundos da rede municipal de ensino tem sido fator comum na percepção das dificuldades, que eles chegam a afirmar que enquanto estavam na escola municipal aprendiam, mas depois que ingressaram na rede estadual “viraram burros”.

Como apoio, ele citou a intervenção dos “pibideiros” - estudantes das universidades públicas da cidade, dos cursos de licenciatura - que atuam na escola, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, lecionando aulas em suas respectivas disciplinas e promovendo a melhoria na aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades. Como exemplo ele citou o caso de uma aluna que, apesar de estar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, demonstrava graves fragilidades em seu processo de alfabetização e estava conseguindo avançar com a ajuda do programa.

Após a breve conversa, foi realizada a chamada, percebemos que a sala é composta por um bom número de alunos, embora a quantidade de pessoas presentes fosse bem reduzida. Raul começou a mostrar-se disperso à aula; Paloma debatia com Ítalo a questão que estava solucionando e, ao conferir seu acerto, afirmou ao colega de sala “sou preguiçosa, mas não sou burra”.

Retomando a conversa com o professor, ele apontou que a aluna Cristina faltou durante todo o mês de abril e não sabia como trabalhar com ela para recuperar todo o conteúdo atrasado. Ao indagar-lhe sobre a utilização da Ficha de Controle de Aluno Infrequente – FICAI, ele respondeu que acreditava ter sido este o motivo pelo qual a aluna reingressou às aulas e precisava articular maneiras de recuperar junto a ela os conteúdos perdidos através de um acompanhamento individualizado e reiterou o contexto problemático da turma, relatando casos de alunos que perdem muito da capacidade de aprendizagem devido ao uso de entorpecentes; contou ainda que Raul era “ um ótimo aluno, apresenta um desempenho satisfatório, mas tem preguiça e, por isso, não alavanca seus estudos”. Ainda no momento de correção, Luciano pediu para solucionar a questão e foi ao quadro; Paloma levantava-se constantemente, buscando chamar atenção dos seus colegas.

Encerrada a atividade, o professor conversou com a turma sobre a importância da participação dos pais/responsáveis nos plantões pedagógicos realizados pela escola, tendo em vista que no dia anterior poucos pais compareceram para buscar informações sobre o desenvolvimento do seu filho. Ele estimulou os alunos à cobrança da participação dos pais em suas vidas escolares.

Ao toque de término da aula, demos por encerrado o segundo dia de observação.

### **Campina Grande, 16 de maio de 2013.**

Hoje a turma estava composta por 17 alunos, 6 meninas e 11 meninos. No início da aula os alunos se mostraram mais quietos. O professor prosseguia com sua explicação, quando Paloma senta-se de lado e o professor a repreende, pedindo que “se ajeitasse”. Raul, diferentemente da última aula, mostrou-se disperso e parecia distraído, ao colocar o capuz do casaco. No momento de correção coletiva, alguns alunos chutavam as respostas enquanto Lorenzo, Isadora e Giulia conversavam entre si. Neste momento foi percebida a dificuldade da turma em resolver questões elementares sobre adição e subtração, fator já mencionado pelo professor nas visitas anteriores. Neste momento o aluno Matias tenta olhar as nossas anotações. Paula fica o tempo todo de cabeça baixa. Lorenzo, Raul e Giulia discutem durante a aula e o professor expulsa Lorenzo de sala. No momento da explicação do professor, sobre produto e fator, Matias, ao ouvir um de seus colegas respondendo a questão grita “É mentira!” e ao ver o professor chamando a atenção da aluna Paloma, pede para que a coloque para fora de sala. Ainda buscando chamar atenção dos colegas, Matias lança bolinhas de papel em Paloma e passeia pela sala o tempo todo.

Chegam mais duas alunas, conduzidas pela diretora: Vitória e Talita. Ao ver a quantidade de alunos e o pequeno tamanho da sala, a gestora sugere que troquem de sala para ficar mais confortável para todos, mas a turma prefere permanecer na sala. Ao voltar às explicações, Matias atrapalha a aula com gritos, piadas e músicas. Incomodado, Pedro pediu para que ele não gritasse. Paloma vira as costas para o professor e conversa a aula toda. Raul se levanta e dança. Pedro reclama do comportamento de Laís, que conversa e o atrapalha o tempo todo. Talita sinaliza bruscamente para que o professor saia de sala. Alberto discute com o professor por não ter lhe deixado sair para beber água. Matias e Diogo se agridem. Raul e Lucio trocam de

lugar, Raul deita a cabeça na mesa e dorme. Após o toque, Lorenzo volta a sala, mas é repreendido pelo professor que pede para que só retorne quando ele deixar a sala. Embora não seja horário do intervalo todos saem da sala.

Demos por encerrado o terceiro dia de observação.

### **Campina Grande, 29 de Maio de 2013.**

Cheguei à escola, por volta da 13:45. A sala do sexto ano assistia aula de geografia. Após falar com a secretária, fui encaminhada à turma e solicitei à professora que selecionasse dois alunos para realizar uma atividade para a pesquisa em questão. A atividade consistia na elaboração de um desenho e/ou redação intitulado “como é ser aluno?”. Para tanto, dispus de folhas de papel ofício, canetas e lápis coloridos. Os primeiros alunos a chegarem foram Mário (13 anos) e Laerte (12 anos). Em uma sala reservada, expliquei a atividade e não apresentaram dificuldades em desenvolvê-la, ambos optaram por escrever um texto e trataram basicamente da importância de estudar para ter um bom emprego e orgulhar a família. Em seguida, a professora encaminhou Laís (12 anos) e Isadora (12 anos) para nossa sala, durante o desenvolvimento da atividade as duas conversavam bastante sobre o que fariam.

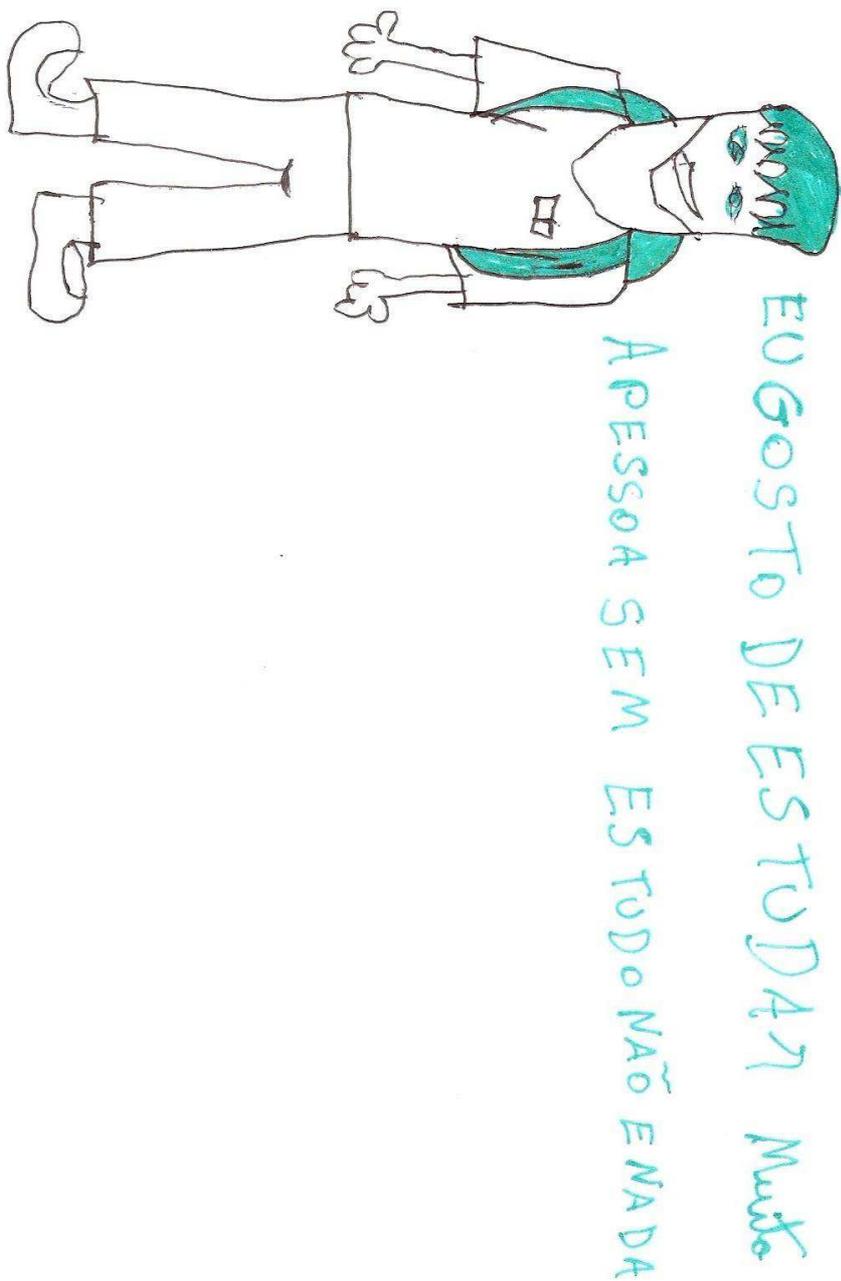
Neste momento, percebeu-se um intenso barulho na sala do sexto ano e recebi a informação de que alguns professores faltaram e algumas salas estavam sem supervisão, realizando atividades. Pedi autorização à coordenação para aplicar a atividade coletivamente, com a permissão entrei na sala e expliquei a proposta. Alguns alunos optaram por não fazer. Durante o desenvolvimento a sala estava dispersa; Giulia, Thalita e Cristina conversavam bastante e dançavam, chamei atenção e pedi que se não quisessem poderiam não fazer a atividade, mas deixassem os demais produzirem.

A realização da atividade durou cerca de 30 minutos, percebi que os desenhos eram precários pela faixa etária da turma, a escrita também se mostrou comprometida com graves erros ortográficos, à alguns alunos solicitei que me explicassem o que queriam dizer com aqueles desenhos e, em seguida, sugeri que escrevessem uma frase que representasse seu desenho. De modo geral percebi que não existe a noção de pertencimento à escola, tendo em vista que muitos dos desenhos representavam os alunos fora do espaço escolar ou no momento de saída. Quando retratavam a escola recorriam às relações de amizade estabelecidas ali dentro. A representação da aluna Laís

chamou a atenção por ser enfática nas práticas que lhe desagradavam na escola, quando mencionou que na escola “as vezes me dá vontade de vomitar”. Considero este momento de grande relevância para a pesquisa, pois a partir das representações, por meio de desenhos ou redações, foi possível conferir sentidos e significados aos posicionamentos cotidianos dos alunos e compreender de maneira mais fiel as relações ali estabelecidas.

Dei por encerrada o quarto dia de visita.

## APÊNDICE B – DESENHO “A PESSOA SEM ESTUDO NÃO É NADA”



"Eu gosto de estudar muito, a pessoa sem estudo não é nada"  
Aluno do 6º ano, 13 anos.

APÊNDICE C - REDAÇÃO "A VIDA DO ALUNO"

A VIDA DO ALUNO

SER ALUNO É ESTUDA VIVER NA  
PAS É NÃO SER EM YOUVE NAS  
DROGOS PORQUE HOJE EM  
DIA AS DROGOS NÃO JAR PRA  
BRICA DE IR.

A VIDA DO ALUNO É ESTUDA  
E NÃO MER YOUVE R NAS  
VIDA ERA NA PORQUE A FA-  
SER MAS ROIN É A FA SER  
DO ESTUDANTE QUE XEUA  
A HORA DE FAZER SUA LESCO.

HOJE EM DIA AS DROGOS  
E O PI RIGO MAIOR DE TODOS  
OS PERO PORQUE NO 6º E 7º  
PE SE BE A MAIORIOS DOS PO-  
YOS SÃO DROGOS DOS MAIORIOS  
NEI ENTRA NA SALAR DE AU-  
LA PARO ASSITIR DE LO ME X.  
OS DUAS AU SAL DOS PROFESSOR  
DE MATEMÁTICA.

POR QUE ELLES PENSAM QUE OS  
PAIS NAO SABER DE NADA QUE  
ELLES FAZ EU ACHO SER OS PAIS  
DE MAIS ATENSAO A ELLES UMAS  
PESSOAS SAIR DE SAS VIDAS DE ELLES

---

POR ISSO QUE MEUS PAIS PRESTA MOI-  
TAS ATENSAO EM MIM PARA EU NAO  
ENTRA NESSE VIDA DAS PROBAS.

MAS NAO NAO CUPADO OS PROFE  
SORES ELLES SO QUER AJUDA  
OS ALUNOS E ELLES QUE NAO QUER  
SER AJUDADO.

## APÊNDICE D – DESENHO “NA ESCOLA É BOM E RUIM”

"As vezes na escola é bom e ruim"  
Aluna do 6º ano, 12 anos.



As vezes na escola é bom e ruim

## APÊNDICE E - REDAÇÃO "COMO É BOM SER ALUNO"

### Como é Bom ser aluno

Ser aluno é bom porque hoje no nosso futuro agente só arruma um emprego se tiver estudo. Eu gosto de ser aluno porque eu sou meu colega aprende coisas que as mães sabem ainda.

É bom melhor quando as mães estão boas e o menino vai tão pro reunião e sabe que o filho é um aluno que não briga nunca que se embeleza pela as atividades e etc.

É quando as mães vai passando de ano vai ficando uma coisa mas não é importante porque eu preciso terminar os estudos porque no nosso futuro as mães só arruma um emprego bom se termino o meus estudos.

Eu gosto de ser aluno porque as mães deixam de saber coisas que as mães sabem. Aluno é uma coisa muito boa se as mães termino os estudos mas quando crescer as mães vai

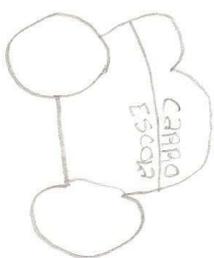
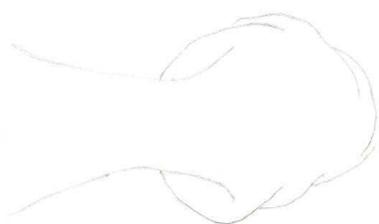
querer ~~terminar~~ termino a serie que  
 mas ficamos mas não vai dar mais tempo  
 o porisso que eu quero termino  
 meu estudo para meu pai e mia  
 mãe Se orgulhar de mas pro lá  
 uma fonte mas ter uma profissao  
 Boa.

Esser alunas que vem pro local bagunça  
~~passar~~ passar eles vai rapres lo ano  
 futuro porque eles vai querer ter uma  
 profissao boa e não vai conseguir  
 porque não tem estudo.

Porisso que eu quero termino ~~o~~ meu  
 estudo pra orgulhar meu pai e mia  
 mãe meu irmão não quis termino  
 mas eu real termino para orgulha  
 mia familia para que lá uma fonte  
 de não rapra porisso que eu  
 garto de ser aluno quando os  
 professores falaram com mia mãe  
~~o~~ eles falaram que eu sou Bom porisso que eu garto  
 de ser aluno.

## APÊNDICE F – DESENHO “CONHECER PESSOAS NOVAS”

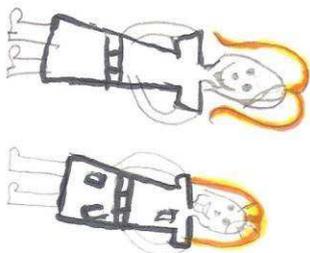
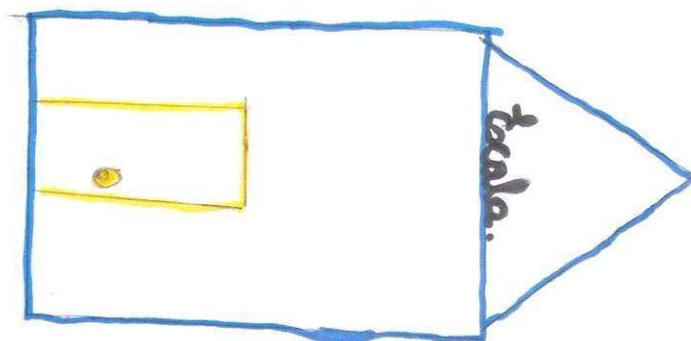
É MUITO Bom Ser Estudante ? E Pra Conhecer Pessoas novas . E Professores



"É muito bom ser estudante para conhecer pessoas novas e professores"  
Aluna do 6º ano, 13 anos.



## APÊNDICE H – DESENHO “ESTUDAR É MUITO IMPORTANTE”



"Estudar é muito bom, é muito importante"  
Aluna do 6º ano, 12 anos.

Estudou e muito bem  
e muito bem pensados

APÊNDICE I – REDAÇÃO “A VIDA DE ALUNO”

\*  
 Meu nome é \_\_\_\_\_ e a vida de ser aluno pra \*  
 mim eu acho bom estudar eu faço todas as ativi-  
 dades e nos dias que eu falta a escola pego as atividades  
 des com um colega meu e é isso.

THE \* END \*

"Meu nome é (...) e a via de ser estudante, para mim, eu acho bom estudar. Eu faço todas as atividades e nos dias que eu falto a escola, pego as atividades com um amigo meu e é isso."

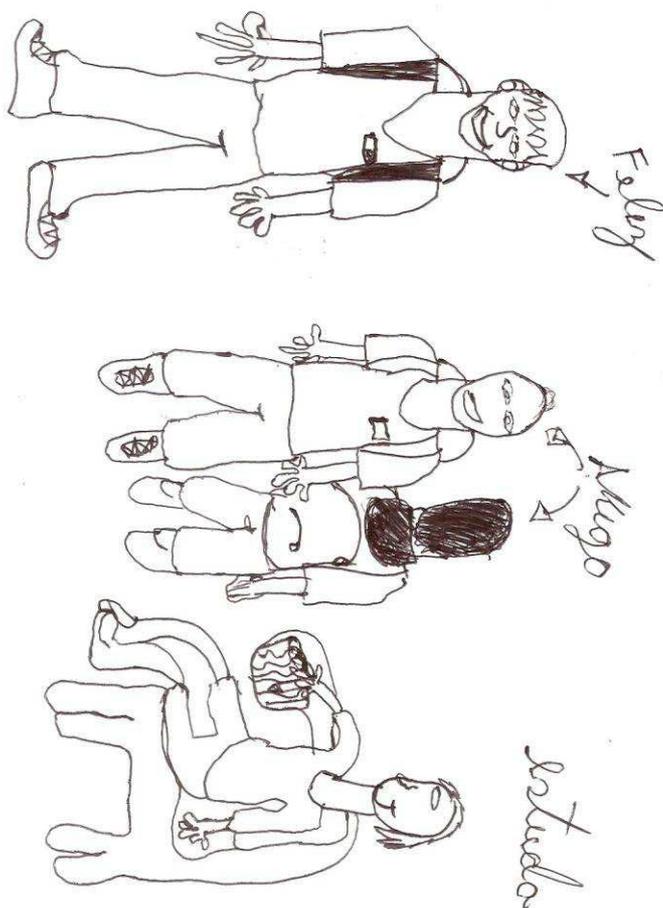
Aluno do 6º ano, 13 anos.

IDADE: 13 ANOS

\*

\*

## APÊNDICE J – DESENHO “FELIZ, AMIGO E ESTUDO”



ser Aluno é Bom Porque é feliz, amigo e estudo

"Ser aluno é bom, porque é feliz, amigo e estudo"  
Aluno do 6º ano, 13 anos.

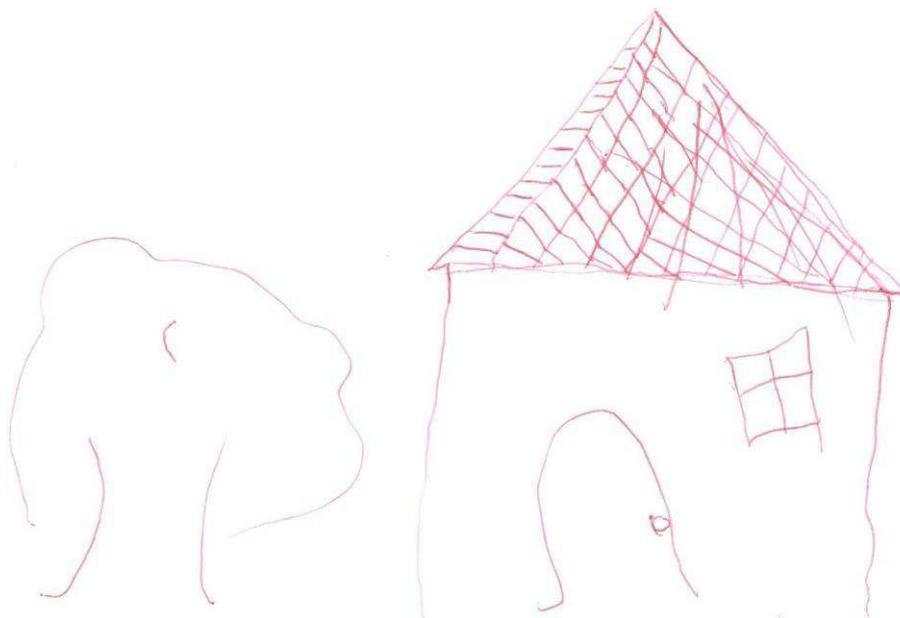
## APÊNDICE K – DESENHO “FUTURO EM JOGO”

13 anos

Se Aluna é XATO mais comela e precisa estudar ai  
Sim ajente peseli que e preciso mesmo ler que  
estudar pois e nozo futuro que ta em jogo

"Ser aluna é chato, mas quando é preciso estudar, a gente percebe que é preciso mesmo, porque estudar. Pois o nosso futuro que está em jogo"

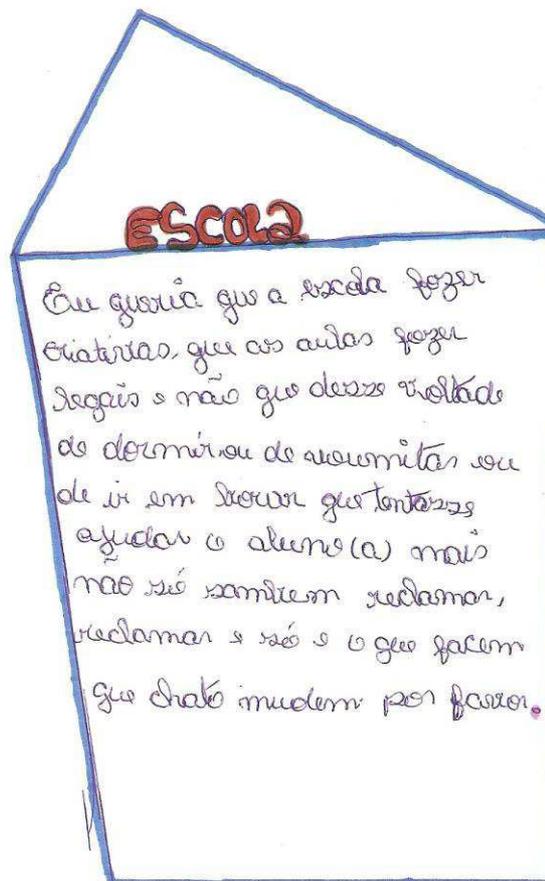
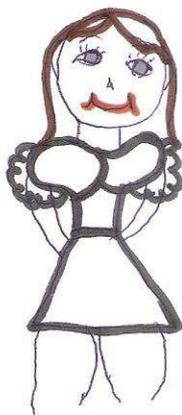
Aluna do 6º ano, 13 anos.



## APÊNDICE L – DESENHO “MUDEM, POR FAVOR!”

"Eu queria que a escola fosse criativa; que as aulas fossem legais e não desse vontade de dormir ou de vomitar ou de ir embora; que tentasse ajudar o aluno, mas não, só sabem reclamar. É só o que fazem. Que chato, mudem por favor".

Aluna do 6º ano,  
12 anos.



**APÊNDICE M – DESENHO “SER ALUNO É INTERESSANTE”**

Se aluno é muito bom  
Porque é muito interessante  
e também aprende ser  
alguém na vida e ser  
modelo etc.

idade: 12 anos.

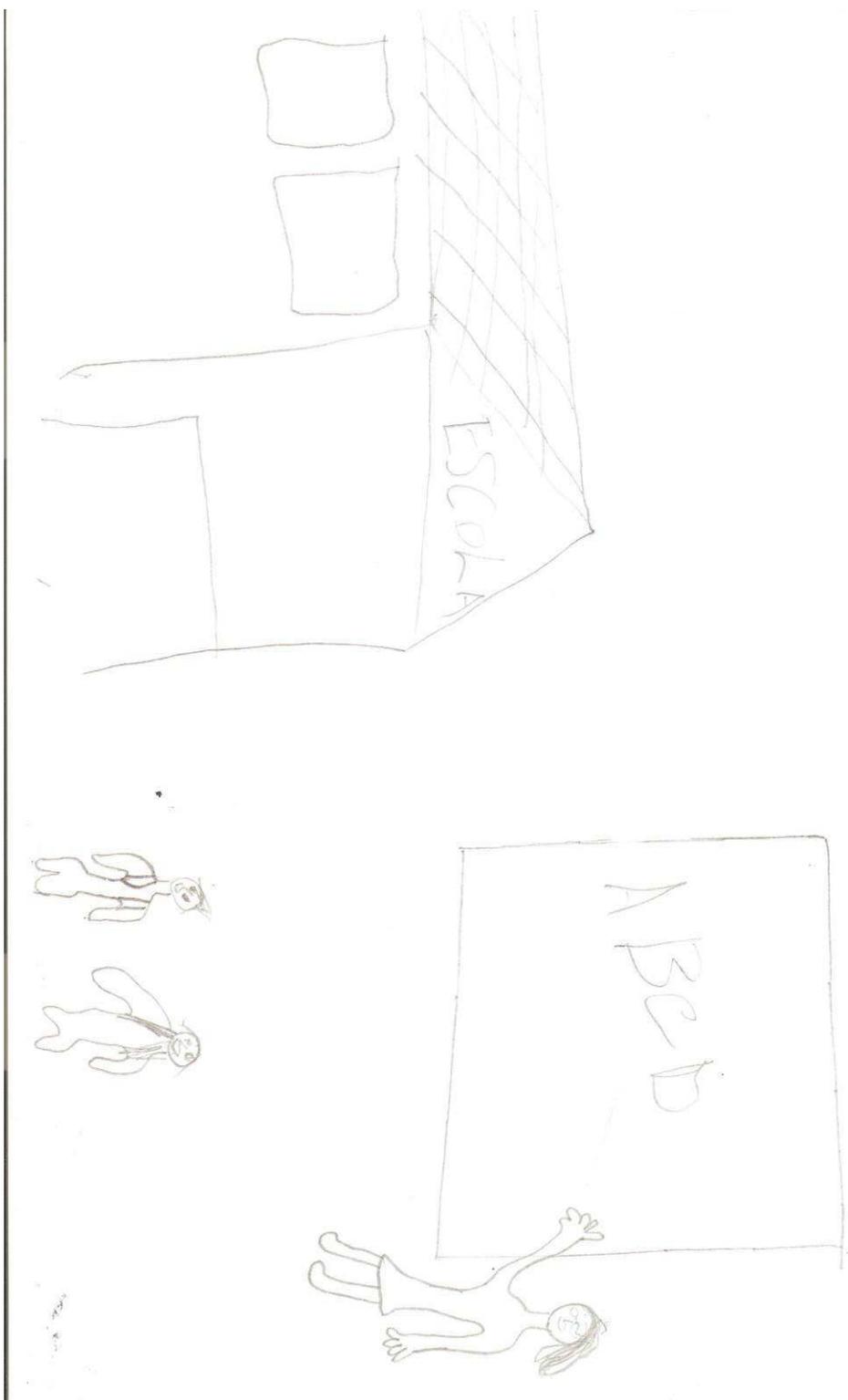
"Ser aluno é muito bom, porque é muito interessante e também aprende a ser alguém na vida, a ser modelo"

Aluna do 6º ano, 12 anos

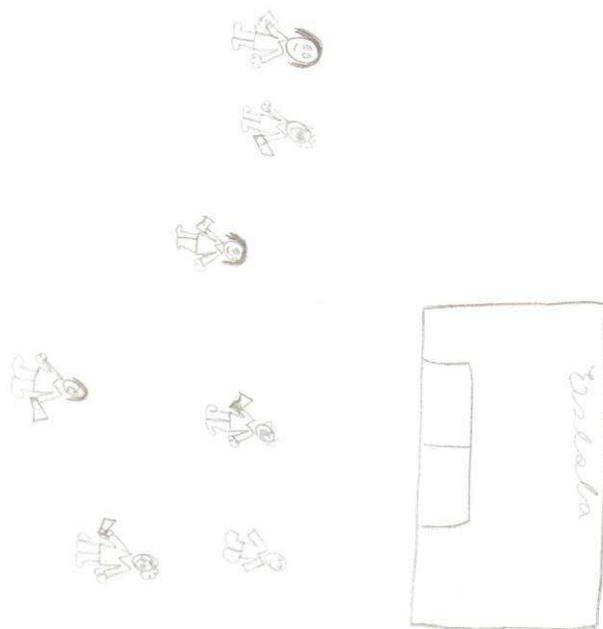
APÊNDICE N – DESENHO “TEM FUTURO”

"[ser aluno é] bom, porque tem futuro"  
Aluno do 6º ano, 14 anos.

Bom porque tem futuro.



## APÊNDICE O – DESENHO “TEM QUE TER FUTURO”



Eu adoro ser estudante  
Por que tem futuro

"Eu adoro ser estudante, porque tem futuro"  
Aluno do 6º ano, 13 anos.