

O trabalho de campo na etnografia: o Estar lá e escrever aqui

Field work in ethnography: Being there and writing here

El trabajo de campo en etnografía: o Estar ahí y escribir aqui

Luís Paulo Cruz Borges

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-5229>

Sandra Maciel de Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5201-0735>

Suziane de Santana Vasconcellos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5480-3288>

Resumo: O processo de escrita de um texto etnográfico, ainda, é um desafio à pesquisa educacional. Clifford Geertz, “Obras e vidas: o antropólogo como autor”, nos leva a refletir sobre os processos de autoria pautados na antropologia moderna relacionando múltiplas dimensões do trabalho de campo. O presente artigo objetiva refletir sobre a descrição densa e as entrevistas etnográficas como formas de emergir as teorizações que produzimos a partir da empiria. Partimos do trabalho de Três pesquisas etnográficas, em tempos distintos, em nível de doutoramento no campo da Educação. Elas tratam de sujeitos que, muitas vezes, não são ouvidos: estudantes de ensino fundamental e médio de escolas públicas e mulheres privadas de liberdade. As questões propostas são: O que é o trabalho de campo etnográfico? Qual reflexividade emerge da escrita etnográfica? O campo é o cenário da escrita etnográfica em Educação? Em etnografia o pesquisador usa dois meios de coleta de dados: observar e perguntar. O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar, buscando estabelecer uma relação não hierárquica e de respeito à fala do outro. Importante enfatizar, que, as análises são permeadas por uma miríade de olhares, vozes e sentidos para a produção de conhecimento. Optamos pela escuta atenta de pessoas em situação de exclusão aos quais tem sido negado o direito à palavra, pois não se faz pesquisa, nem política pública, nem educação, sem o sujeito para a qual essas ações se dirijam.

Palavras-chave: etnografia; pesquisa de campo; entrevista etnográfica; educação.

Abstract: The writing process of an ethnographic text is still a challenge for educational research. Clifford Geertz, in “Works and lives: the anthropologist as author”, leads us to reflect on the authorship’s processes based on modern anthropology, relating multiple dimensions of fieldwork. This article aims to reflect on dense description and ethnographic interviews as ways of emerging the theories we produce from empirics. We start from the work of Three ethnographic research, at different times, at doctoral level in the Education field. They



deal with subjects who are often not heard: young elementary and high school students from public schools and women deprived of their freedom. The questions proposed are: What is ethnographic fieldwork? What reflexivity emerges from ethnographic writing? Is the field the setting for ethnographic writing in Education? In ethnography the researcher uses two means of collecting data: observing and asking. What people's actions mean to them may be apparent from observation, however, it is necessary to ask, seeking to establish a non-hierarchical relationship that respects the other's speech. It is important to emphasize that the analyzes are permeated by perspectives' myriad, voices, and meanings to produce knowledge. We opted for attentive listening to people in situations of exclusion who have been denied the right to speak, as research, public policy, and education cannot be carried out without the subject to whom these actions are directed.

Keywords: ethnography; field research; ethnographic interview; education.

Resumen: El proceso de redacción de un texto etnográfico sigue siendo un desafío para la investigación educativa. Clifford Geertz, Obras y vidas: el antropólogo como autor, nos lleva a reflexionar sobre los procesos de autoría desde la antropología moderna, relacionando múltiples dimensiones del trabajo de campo. Este artículo pretende reflexionar sobre la descripción densa y las entrevistas etnográficas como formas de emerger las teorías que producimos a partir de lo empírico. Partimos del trabajo de Tres investigaciones etnográficas, en diferentes momentos, a nivel doctoral en el campo de la Educación. Tratan temas que muchas veces no son escuchados: estudiantes de primaria y secundaria de escuelas públicas y mujeres privadas de libertad. Las preguntas propuestas son: ¿Qué es el trabajo de campo etnográfico? ¿Qué reflexividad emerge de la escritura etnográfica? ¿Es el campo el escenario de la escritura etnográfica en Educación? En etnografía el investigador utiliza dos medios para recopilar datos: observar y preguntar. Lo que significan para ellas las acciones de las personas puede ser evidente a partir de la observación, sin embargo, es necesario preguntarse, buscando establecer una relación no jerárquica que respete el discurso del otro. Es importante enfatizar que los análisis están permeados por una infinidad de perspectivas, voces y significados para la producción de conocimiento. Optamos por una escucha atenta a las personas en situación de exclusión a quienes se les ha negado el derecho a hablar, ya que la investigación, las políticas públicas y la educación no pueden realizarse sin el sujeto al que se dirigen estas acciones.

Palabras clave: etnografía; tema de investigación; entrevista etnográfica; educación.

1 Introdução

Existe um enigma básico em torno da raiva em relação às minorias num mundo globalizado. O enigma é sobre por que os números relativamente pequenos, que dão à minoria do mundo seu significado mais simples e, em geral, implicam fraqueza política e militar, não impedem que as minorias sejam objetos de medo e raiva (Appadurai, 2009, p. 45).

Podemos dizer que no tempo presente, vivemos intensas mudanças na estrutura social, cultural, econômica e política. Há emergência de novos paradigmas nas formas de pensar e produzir conhecimentos em sua pluralidade. Seria a etnografia uma emergência no âmbito desse contexto? Também há algumas fronteiras que estão sendo borradas em seus aspectos geopolíticos, culturais, econômicos e comunicacionais gerando novas pai-

sagens possíveis (Appadurai, 2003). Posto isso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a descrição densa e as entrevistas etnográficas como formas de emergir as teorias que produzimos a partir da empiria.

É no bojo de tais considerações e partindo da ideia de um “pequeno número”, utilizando a expressão de Appadurai (2009), entendido como o microsocial que dialoga, intimamente, com a ideia do fazer etnográfico. O recorte é que os números, relativamente pequenos, dão sentido e, por vezes, tornam-se significantes do mundo contemporâneo. Entende-se que o trabalho de campo na etnografia, especificamente no campo da Educação, opera de forma a compreender os fenômenos educativos criando uma reflexividade que nos ajuda a mitigar as desigualdades socioeducacionais presentes no Brasil, como um pequeno número. A etnografia ganha contornos epistêmicos e políticos diante de uma sociedade desigual e excludente. Privação de liberdade, avaliação e juventude são abordados neste artigo pelas perspectivas das mulheres privadas de liberdade; dos sujeitos reprovados e dos jovens estudantes da escola pública. Três estudos qualitativos que têm como base teórico-metodológica a abordagem etnográfica crítica e sociointeracionista.

O estudo de Sandra Almeida (2013), *Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica*, evidencia não só um ineditismo, mas também uma relação entre objeto de estudo e problemática social. Descrever a perspectiva das mulheres participantes da pesquisa sobre a educação nos espaços de privação de liberdade e como são construídas as vulnerabilidades socioeducacionais enfrentadas por elas nesses espaços foram as principais questões que orientaram a elaboração do estudo. Destaca-se a força da voz das participantes como informantes primárias da pesquisa e como as entrevistas etnográficas revelam violências e denunciam situações extremas vivenciadas nos espaços de privação. Há um amálgama entre um tema sociológico e a questão social proposto pela autora que vai dando sentido às narrativas de mulheres em privação de liberdade. Sua contribuição versa, dessa maneira, sobre esse entrelace que produz um saber ligado à etnografia, dita clássica da Escola de Chicago, estudando os/as marginalizados/as, e o campo educacional.

O trabalho de Suziane Vasconcellos (2016), *Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*, opera por lógicas adversas sobre o que seria avaliação. Parte da repetência e das vozes invisibilizadas numa classe de repetentes, para pensar conceitualmente, ou seja, atua numa lógica *bottom-up* para chegar a um entendimento do que seria avaliação e de como pensá-la numa lógica de inclusão. Aqui reside uma dupla contribuição para o campo da educação, a saber, uma que opera na lógica do que se vive nos cotidianos escolares e outra como contribuir com políticas educacionais de inclusão.

A pesquisa de Luís Paulo Borges (2018), *O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar*, tem como objeto de estudo a relação dos

jovens estudantes do Ensino Médio com o conhecimento escolar. Foram utilizados o caderno de campo, notas etnográficas, descrição densa, entrevistas, fotografias, observação participante e produções textuais como formas de apreender um recorte da realidade social. Descrevem-se as vozes de alunos e alunas que se misturam à interpretação do pesquisador (re) imaginando a escola do futuro, que só se faz existente a partir de mudanças profundas em sua arquitetura moderna, da sua reconstrução sob rasura e inserção na pós-modernidade.

São muitas as etapas que compõe o trabalho de uma pesquisa etnográfico para Mattos (2001), ao realizar uma etnografia o/a pesquisador/a deve ter em mente:

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

Ao considerar as fases descritas por Mattos (2001), entende-se que a etnografia em educação e a análise indutiva dos dados requerem um exercício exaustivo, em que o/a pesquisador/a deve estar preparado/a para realizar, a fim de obter/produzir dados que retratem a realidade investigada com maior fidedignidade.

A partir dessas bases, metodológicas-epistemológicas, toma-se como foco principal destas pesquisas alguns grupos específicos – as mulheres em privação de liberdade; os jovens estudantes do Ensino Médio; crianças e adolescentes reprovados de escolas públicas. Neste cenário, este artigo dividido em três seções, apresenta aspectos relativos à abordagem de pesquisa etnográfica pautada, principalmente, nos estudos de Mattos (2004, 2006, 2009), Erickson (1988; 1992; 2009), Peirano (1995, 2014) e Geertz (1989, 1999, 2002), enquanto nos ajudam em um processo de reflexão sobre o fazer etnográfico.

2 Antropologia e educação: a etnografia como um saber de fronteira

Pensar a etnografia em sua relação com a educação também é ajuizar sobre as percepções dos atores escolares, participantes do contexto pesquisado que ocorre em um âmbito social e cultural. Vive-se também um enigma metodológico, ou seja, formas de pro-

dução de conhecimento cunhadas na descrição densa do universo microssocial. Entendemos que a etnografia, em seus usos no campo educativo, é um saber de fronteira entre a antropologia e a educação (Dauster, 2007).

A etnografia é inicialmente definida como a escrita do outro, mas será possível um indivíduo escrever sobre o outro? Neste artigo, entendemos que, a escrita *sobre* o outro, precisa ser cada vez mais escrita *com* o outro, partindo da escuta atenta do ponto de vista dos participantes das investigações. Para ser um pouco mais fiel ao que o participante fala sobre sua cultura é preciso compreender os significados, simbólicos e concretos, manifestados nas instâncias interativas por eles vivenciadas (Jacob, 1987).

O conteúdo da fala expresso de maneira concreta não revela, no entanto, o todo da situação vivenciada, podendo ser considerada a representação do fato a partir da visão de quem fala, entretanto, colocada em contraposição com a visão de outros participantes do mesmo fato pode ter outra interpretação, o que, denota a subjetividade interpretativa para um mesmo fato.

Acreditamos que fazer etnografia é aprender a ouvir os participantes e ver o campo, avançando em um debate atual, podemos afirmar que é preciso perceber o campo, assumindo a ideia de cosmopercepção para além dos sentidos pautados pela perspectiva eurocêntrica e ocidental (Oyěwùmí, 1997). As percepções etnográficas são fundamentais para que o/a etnógrafo/a faça uma pesquisa menos *sobre* e mais *com*, por exemplo, ao relatar a forma como o transporte para as mulheres grávidas do presídio para o hospital é feito pelas parturientes. Almeida (2013), em sua pesquisa, destaca que a mesma ação tinha impactos variados dependendo da situação e da visão de cada sujeito.

De um modo geral mulheres que estavam para ter um filho relataram a inadequação e o horror por que passaram no trajeto da prisão para o hospital, entretanto, as dimensões dessa inadequação e desse horror variavam de acordo com cada uma delas. Nesta pesquisa, ao se voluntariar para participar do estudo sobre educação de mulheres privadas de liberdade, as participantes perceberam a oportunidade de falar de educação, mas também de denunciar o tratamento desumano que vivenciavam no cotidiano da prisão. Ou seja, o lugar das participantes da pesquisa não é meramente informativo, é, antes de tudo, reflexivo e intencional.

A pesquisa etnográfica inclui todos os recursos das pesquisas qualitativas e reflexivas (Mattos, 2006; Alves, 2012). Reflexividade pautada no pressuposto de que “todos os seres humanos são reflexivos, isto é, interagem consigo próprios” (Delamont, 1987, p. 37). Os atores sociais agem sobre o seu mundo com base “no modo como o vê e não com base no modo como esse mundo se mostra ao observador exterior” (Delamont, 1987, p. 39, *apud* Blumer, 1966). A utilização da reflexividade como base teórica, implica que o pesquisador busque enxergar o mundo a partir do que os participantes informam e como refletem sobre

sua realidade e sua cultura, na tentativa de que, ao falarem sobre suas realidades, revelem seus pontos de vista.

A concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como a orientação em relação ao significado dos objetos, das atividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa (Flick, 2009, p. 70).

Mattos (2006, p. 47) aborda alguns aspectos igualmente importantes na realização de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico que revelam o lugar ativo dos participantes. Segundo a autora, os participantes são entendidos como atores sociais e agentes diretos que dão sentido aos dados de pesquisa. Mattos (2006) destaca ainda que, ao longo da investigação, faz-se necessário que o/a pesquisador/a viva em imersão na cultura local por um prolongado período de tempo, na busca de eventos típicos e atípicos dos modos de agir dos/as sujeitos das pesquisas. Isso não significa que quem pesquisa passe a fazer parte dessa cultura, como se estivesse se apropriando do que não é seu, mas é uma aproximação de dois sujeitos diversos na tentativa conjunta de compreender um fenômeno, no caso deste artigo, a educação de mulheres em espaços de privação de liberdade, a reprovação escolar e a juventude.

Na pesquisa de Almeida (2013), ao longo das entrevistas realizadas com as mulheres que estavam privadas de liberdade foi possível compreender como as experiências vividas nas prisões são percebidas como impeditivos para a construção de uma nova vida fora da prisão. Daiane, 25 anos, há 4 anos presa em penitenciária feminina no Rio de Janeiro, estudou até o 2º ano do Ensino Médio. Na época da pesquisa tinha um filho de 9 anos que morava com a tia e estava cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Ela fez cursos de informática e de recursos humanos durante o período em que esteve presa, no entanto, revela em sua entrevista que não considera que essas atividades sejam garantia de ressocialização. Como ela afirma: “(...) quando forem puxar, isso não vai pesar, vai pesar que eu já fui presa. Então eles pensam que eu nunca vou me reintegrar na sociedade novamente, acho que vou ser aquele erro”. Para Daiane, o preconceito e a falta de recursos são fatores que não favorecem a reinserção social fora da prisão, o que conduz a um sentimento de instabilidade quanto às expectativas em relação às oportunidades que poderia conseguir com a liberdade.

A entrevista é uma oportunidade para participantes e pesquisadores/as refletirem juntos sobre as questões apresentadas no estudo, num processo de ação-reflexão-ação. Paulo Freire (2005, p. 91) afirma que é preciso que os que se encontram “negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”. Para ele, se é dizendo a palavra que homens e mulheres trans-

formam o mundo, o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens e mulheres ganham significação enquanto sujeitos.

A opção pelo diálogo e pela escuta atenta parte do pressuposto de que as mulheres privadas de liberdade, os estudantes reprovados e aos jovens das escolas públicas tem sido continuamente negado o direito à palavra e, acompanhando esse pressuposto, um princípio sobre o qual se desenrola todo este trabalho: não se faz pesquisa, nem política pública, nem educação, sem o sujeito para a qual estas ações se dirijam.

Conhecer a realidade do ponto de vista informado pelos sujeitos é uma tarefa complexa, mas essencialmente, é uma tarefa de escuta. Ouvir constitui parte do trabalho etnográfico, que é composto de outras especificidades. No caso de pesquisas que estudam sujeitos vítimas de processos de exclusão, ouvi-los implica em ampliar as possibilidades de pensar sobre a realidade vivida por eles em situações de exclusão.

Mattos e Castro (2010), ao analisar 683 textos científicos nacionais sobre o fracasso escolar apontam que, do total de textos pesquisados, somente 149 fazem uso de entrevista, sendo que, do total, somente um fez uso da entrevista etnográfica. Entretanto, afirmam as autoras, vinte e seis desse total indicaram a realização de entrevistas estruturadas. “Portanto, infere-se que os pesquisas sobre o fracasso escolar, de um modo geral, não demonstram interesse em ouvir os alunos que fracassam, mas, ao contrário, para entrevistar fazem uso de agendas pré-concebidas nas quais a pauta é do próprio entrevistador” (Mattos; Castro, 2010, p. 01). Entende-se, sobre este estudo, que pesquisas que buscam ouvir o próprio sujeito excluído ainda são escassas. Esses sujeitos, portanto, permanecem sem possibilidades de terem suas reflexões apresentadas nas pesquisas científicas o que, de alguma maneira, invalida a construção do conhecimento sobre a realidade que experimentam e sobre processos de exclusão/inclusão.

Diante das complexidades que envolvem a escuta do outro, questionamos: quem pode fazer etnografia? Mattos (2006, p. 44) afirma que qualquer pesquisador/a com compromisso ético e com uma questão socialmente relevante pode realizar um trabalho etnográfico. Mas, então, como fazer pesquisa etnográfica? Segundo a autora, “só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único” (Mattos, 2006, p. 44). Concordamos com Mattos (2006) sobre a singularidade dos espaços, do tempo e do entendimento dos/as pesquisadores/as e pesquisados/as sobre o campo de pesquisa. Acredita-se que, além de conhecer os instrumentos de coleta e análise dos dados, em etnografia é necessária uma cosmopercepção sobre o mundo.

É preciso compreender que o campo educacional tentando assumir uma diversidade de “pontos de vista da Antropologia tenta, antes de tudo, delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no senti-

do da articulação que mantém suas identidades e diferenças” (Pereira-Tosta, 2011, p. 428). Como observamos a seguir a partir das notas etnográficas de Borges (2018):

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

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

Vejo no pátio a frase: “Dias de luta são os meus dias de glória”. Ainda no pátio vejo dois alunos do Ensino Fundamental pulando o muro da escola, fugindo. Eles não carregam mochila, apenas correm e pulam o muro. Ver, rever, olhar... observar. São tantas ações postas à pesquisa etnográfica. Minha cabeça transborda de pensamentos, ideias... há muitos deslocamentos possíveis para pensar a escola moderna e suas contradições: o espaço da brincadeira é o espaço da fuga (Relatório de campo, 25 de agosto de 2015).

Ao fim e ao cabo, podemos pensar que o/a etnógrafo/a “se move num campo de gêneros disciplinares difusos, ou imprecisos” (Carvalho, 2001, p. 109). A etnografia como abordagem de investigação científica traz contribuições para o campo das pesquisas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais. De acordo com Mattos (2006), a etnografia em educação preocupa-se com uma análise holística da cultura, ou seja, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados e significantes mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana (Borges, 2018). Compreende-se os sujeitos sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das próprias estruturas sociais e não como objeto de pesquisas pautados somente e unicamente pelos/as pesquisadores/as. São os olhares etnográficos reveladores de dimensões pungentes que precisam ser pautados/problematizados ao longo do trabalho de campo.

3 O olhar etnográfico como revelador das realidades de exclusão/inclusão

Quem sabe mais sobre as realidades de exclusão/inclusão do que os próprios sujeitos que estão imersos em seus contextos? E qual o papel do pesquisador/a, diante da realidade não vivida? Como produzir conhecimentos que dialoguem com diferentes contextos sociais? Esses questionamentos são necessários para não aprofundar um entendimento

de que cabe ao pesquisador refletir sobre o outro, como um ser superior. Ou como afirma Carvalho (2001, p. 110) “ao criticar a natureza do olhar etnográfico em que o etnógrafo é o sujeito civilizado e o nativo, por ele olhado, o primitivo”. Dito de outra maneira, é preciso compreender os processo de (des)colonização das pesquisas etnográficas (Carvalho, 2001).

Segundo Carvalho (2001, p. 110) a crítica sobre a ideia de um pesquisador civilizado é uma crítica, como ele afirma, “a esse saber plasmado nos países centrais”. Então, recorreremos, mais uma vez, a Oyěwùmí (1997) reafirmando que existe uma multiplicidade de sentidos presentes no fazer etnográfico. Queremos construir um saber-Outro que seja capaz de produzir reverberações pautadas em compromissos éticos, estéticos, políticos etc. As notas etnográficas abaixo foram geradas pela observação do campo na pesquisa de Borges (2018), uma escola pública da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, região marcada por profundas desigualdades sociais e por processos de resistência política, cultural e humana.

Após o trem é preciso pegar um ônibus para chegar à escola. Encontramos, no ônibus, o professor R., de Química e Biologia, ele sempre pareceu bem receptivo quanto à pesquisa e a presença de pesquisadores da Uerj na escola. Incentiva a participação dos alunos em projetos e em parcerias (com as universidades UFRRJ e Estácio). Ainda no ônibus, Reinaldo diz que “a juventude está imediatista, acelerada e ansiosa”. Sinaliza que há 18 turmas na escola nos turnos da manhã, tarde e noite. Que Dona Maria Joaquina é a diretora da escola e que possui uma diretora adjunta. Na fala do professor ele comenta sobre o futuro dos alunos da escola e fala de três possibilidades: a carreira militar, a saúde como técnicos em enfermagem e música por causa da grande quantidade de igrejas evangélicas no bairro. Que, também, há na escola uma grande relação parental dos alunos: primos, irmãos, sobrinhos, tios etc. Os sobrenomes são comuns, se repetem. Lembro dos estudos antropológicos sobre parentesco. Seria esse um instigante objeto de estudo? Falo mais sobre a pesquisa e sobre a relação conhecimento e cultura como algo que quero trabalhar. Conversamos bastante, uma conversa inesperada. Uma narrativa etnográfica que cruza a fronteira dentro e fora da escola. O diálogo no ônibus gera empatia, gera possibilidade de novos diálogos. A pesquisa, suas nuances e descontroles emergem no próprio cotidiano da pesquisa (Relatório de campo, 23 de junho de 2015).

É preciso um deslocamento do lugar de enunciação da perspectiva de quem escreve e ‘diz’ em etnografia, para a perspectiva de quem narra e ‘se diz’, deslocar a razão moderna para pensarmos etnografias em “tempos de pós”, ou seja, discutir a capacidade do outro se representar. Em nosso caso, alunos e alunas; pensar e propor uma teoria não mais centrada na modernidade europeia, mas na insurgência de tantos outros povos e contextos; e, por fim, pensar os hibridismos no campo da linguagem em que o subalterno cria condições de

enunciação, por assim dizer, contra-discursos. É necessário problematizar, a partir da etnografia, novas formas de conhecimentos, e que estas sejam críticas, ante o mundo contemporâneo pensando novas alternativas que não são vislumbradas pelo projeto pós-moderno, eurocêntrico e ocidental (Oyěwùmí, 1997).

Segundo Castro (2011), a etnografia na educação tem potencial sociointerativo para analisarmos as diferentes perspectivas que envolvem os sujeitos escolares em seus processos de formação com os cotidianos investigados. Erickson (1989) sugere algumas perguntas que podem orientar ou educar o olhar do pesquisador e que ele pode lançar mão na organização das interações observadas no campo da pesquisa e que podem auxiliar a focar este olhar nos principais eventos pesquisados. São elas:

Como podemos saber quando alguém está zangado, feliz ou irônico? Como podemos saber quando uma coisa nova e importante está começando a acontecer no evento? Como as pessoas se reconhecem e reagem às rupturas na ordem social da interação? Como é que as sanções positivas e negativas são feitas comportamentalmente, e o que fica sancionado? (Erickson, 1989, p. 7).

Destaca-se que as questões propostas numa pesquisa etnográfica vão sendo reformuladas a partir das análises realizadas e dos resultados obtidos ao longo de todo o estudo, de modo a garantir não somente a objetividade, como também para tentar conservar a subjetividade tanto dos participantes quanto de cada membro da equipe de pesquisa, em especial dos pesquisadores que realizaram as entrevistas etnográficas (Bourdieu, 1989).

Entendemos e defendemos que a abordagem etnográfica possibilita ao pesquisador ampliar o entendimento sobre a realidade investigada a partir do que os participantes têm a dizer sobre suas próprias realidades. Dessa forma, tentar conhecer os/as participantes implica ouvir suas histórias para compreendê-las em sua complexidade, fazendo sentido, então, para aquilo que se deseja pesquisar.

Ouvir os sujeitos e buscar conhecer seu ponto de vista é um trabalho complexo. Segundo Monteiro (1998), a pesquisa qualitativa é essencialmente ética, pois está empenhada em conhecer a fundo as experiências de vida dos participantes. Portanto, segundo o autor, esse tipo de pesquisa envolve uma série de desafios para preservar e proteger os participantes da pesquisa¹.

¹ Uma pesquisa deve pautar-se nos pressupostos éticos para que se garanta a integridade dos envolvidos (os sujeitos da investigação e os pesquisadores) quanto dos dados. No Brasil, os estudos que envolvem seres humanos são regulamentados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde. Nas universidades é necessário que sejam aprovadas pela Comissão de Ética em Pesquisa que tem como objetivo orientar os investigadores quanto aos aspectos éticos.

[...] Meu argumento inicial é o de que toda interpretação, em virtude de focalizar as vidas das pessoas, é um ato ético. Recorrendo à interpretação como elemento essencial, a pesquisa apresenta, forçosamente, desafios de ordem ética que seus adeptos, inclusive pesquisadores do fenômeno educacional, encontram-se compelidos a enfrentar (Monteiro, 1998, p. 17).

A pesquisa precisa ter o consentimento informado e consciente do participante e a proteção deste sujeito quanto a sua exposição ao decidir participar do estudo. Na pesquisa com mulheres privadas de liberdade, Almeida (2013) afirma que a exposição das participantes pode colocar em risco a integridade física dessas mulheres, por tratar-se de pessoas que são, muitas vezes, vítimas de violências dentro das próprias prisões, e o momento da entrevista pode ser revelador dessas violências. Preservar a identidade das mulheres é também preservar suas vidas. Compreendemos, assim, que o olhar etnográfico deve ser ampliado em uma perspectiva de cosmopercepção diante da complexidade das pesquisas empíricas. Dessa forma, o campo vai nos afetando, sobremaneira, nos indicando por quais caminhos devemos prosseguir diante do desconhecido.

4 Ser afetado pelo campo etnográfico

A forma como o/a pesquisador/a e os participantes são afetados pelo campo é um ponto fundamental deste artigo, já que a etnografia em educação é reveladora de histórias sobre os processos de educação que, muitas vezes, revela também vulnerabilidades vivenciadas no *locus* da investigação. Como o Brasil, ainda, é um país sem a garantia da justiça social, de uma educação para todos e todas com qualidade e dos direitos básicos da população, fazer etnografia em educação é, também, lidar com as vulnerabilidades dos participantes das pesquisas. Durante o trabalho com mulheres privadas de liberdade foram recorrentes os relatos de violências dentro e fora das prisões (Almeida, 2013).

A vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres e seus filhos vai desde o nascimento na prisão, na qual recebem atenção pré-natal precária, perpassando pelas vivências fora da instituição prisional, na convivência com a família, com os amigos e, por vezes, na escola. Uma das situações recorrentes nos relatos das mulheres é sobre a hora do parto. Relatam que viveram momentos de terror, uma realidade à parte, durante a ida ao hospital e durante o nascimento de seus filhos. De acordo com os relatos dessas mulheres, elas são submetidas, por parte das autoridades hospitalares, dos motoristas dos veículos de transporte, dos agentes penitenciários que as acompanham, a condições cruéis e desumanas. Destaca-se, neste artigo, um relato de uma mulher que grávida ao ser presa, teve seu filho no trajeto para o hospital.

Marina tinha 34 anos de idade no período da pesquisa de campo realizada no ano de 2010, mulher em privação de liberdade, mãe de 07 filhos, uma filha recém-nascida que

vivia com ela na prisão. O marido de Marina já tinha passado pelo sistema penitenciário e não podia visitar a esposa e a filha recém-nascida pois era considerado foragido pela Justiça. Entre as situações relatadas por Marina destaca-se a ocasião em que estava sendo conduzida ao hospital para o parto de sua filha.

Marina: Deus que me perdoe, foi uma tragédia, porque eu tava lá no X [referindo-se a outro presídio feminino], quando foi dia, sexta-feira, dia 04 eu não tava me sentindo muito bem, aí quando foi no sábado eu já amanheci passando mal legal, dia 05, aí as menina lá pediu pra chamar o — (serviço de transporte das presas) lá, que faz o transporte da gente aqui pra pode me leva (para a maternidade). Aí, demorou muito, aí quando eu saí pra pode ir, a mulher me algemou, eu passando muito mal, eu já tava gelada, ela me algemou, me botou atrás, não me levou na frente, e ao invés de me levar direto, foi num outro presídio por aqui perto, porque eu não conheço, pra pegar um preso que tava passando mal. Eu falando: moço, eu não aguento mais não, moço eu tô passando muito mal mesmo. Aí ele: ah, espera, espera! (...) aí quando ele entrou em outro presídio eu comecei a bater, bater, bater, porque ela (a filha) já estava coroando. Aí eu algemada, com a algema pra frente, tirei a bermuda e comecei a bater - “moço abre aqui moço”. Aí ele abriu e eu falei: - moço a minha filha tá coroando, pelo amor de Deus, me tira daqui. Ele pegou e falou assim: - não.. Bateu e me deixou trancada lá dentro. Eu tive ela trancada... Pesquisadora: Você teve a criança dentro do carro? Marina: sim... dentro do carro. Trancada e algemada (Fragmento da entrevista realizada na Unidade Materno Infantil com Marina em agosto de 2010).

Cenas que envolvem o momento do nascimento das crianças, como descrito acima, foram relatadas à equipe em outras entrevistas. A precariedade do atendimento às mulheres privadas de liberdade durante a maternidade é revelada pelo rigor vivido pelas depoentes que estão presas e são mães. A realidade de violência e vulnerabilidade relatada pelas mulheres privadas de liberdade indicou a necessidade da criação de um capítulo específico que trata sobre essa realidade no relatório final da pesquisa. Falar sobre educação nas prisões é também falar sobre a violência vivida nos espaços de privação. Ser mulher e estudante na escola da prisão é estar atravessada por todas as vulnerabilidades vivenciadas no cotidiano da privação de liberdade.

Violências encontradas no campo da pesquisa sobre a educação das mulheres presas (Almeida, 2013) também foram vivenciadas no campo da classe de repetentes (Vasconcelos, 2016) onde se pôde observar que a cultura da repetência (Earp, 2006; 2021) era parte intrínseca do processo avaliativo. A repetência é comumente entendida como uma proposta pedagógica, e apesar de arcaica e tradicional, a escola ainda acredita que ela possibilita ao estudante rever questões da sua aprendizagem que não foram alcançadas nos parâmetros escolares.

No entanto, que foi observado no campo da pesquisa é que, muitas vezes, o discente repete todo o ano letivo, e não raramente, passa pela mesma grade curricular, pelos mesmos processos avaliativos, pelo mesmo material didático e, muitas vezes, repete o mesmo professor que apresenta a mesma metodologia do ano anterior sem a reflexão usada por educadores como uma das justificativas para a reprovação.

Assim como aconteceu com Lúcio, aluno multirrepetente, 13 anos de idade, repetiu cinco vezes o segundo ano do Ensino Fundamental, em 2002, 2003, 2005, 2006 e 2007. O estudante apresenta grande dificuldade na aprendizagem, isso levou a escola a buscar ajuda externa, como acompanhamento psicológico e fisioterapêutico, em um Centro de Educação Especial.

Em entrevista com a diretora da escola, ela afirma que, embora o aluno tenha acompanhamento fora da escola, ela acredita que, existe algo que o Centro de Educação Especial não identificou, pois “ele tem o apoio de psicopedagogo, e de fono, de fisioterapeuta, mas eu acho que ele tem uma coisa mais grave, porque ele não consegue nem escrever o nome dele todo, entendeu? Então isso tem que ser apurado como uma coisa mais séria né? Um tratamento mais específico” (Entrevistada, 2016).

Lúcio foi constantemente estigmatizado como um aluno-problema (Gomes, 2014) e, mesmo sendo descrito no relatório de avaliação da professora como um menino esforçado e interessado, as questões de aprendizagem e disciplina se sobrepõem. A professora relata também que o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem e “se mostrou agitado e falou muito durante as aulas e quando um colega o provocava, ele agia agressivamente” (Entrevistada, 2016). De acordo com os relatórios avaliativos acessados pela pesquisadora (Vasconcelos, 2016) e escritos pela professora, o aluno apresentou grande dificuldade na aprendizagem. Além disso, para a diretora da escola a idade avançada de Lúcio, 13 anos, para o ano de escolaridade indica outros problemas:

[...] ele já tem 13 anos, não é, e ele não conseguiu ir para o terceiro ano. É uma.... uma questão mesmo de... eu acho que ali é... a mãe não trouxe laudo dele, mas ele tem questões neurológicas seríssimas, tá? (...) É porque é.... eu acredito, não eu acredito que é aquela questão de você não aceitar é..... o problema do seu filho, eu acho que é... acho que é a única coisa, é não acreditar no problema do seu filho (Diretora, em entrevista, 2008).

Como no caso apresentado acima é possível observar que, muitas vezes, quando o aluno se torna um problema, a escola busca justificar o seu fracasso, principalmente através de laudos médicos, que comprovem algum tipo de problema clínico. Neste caso, no entanto, a diretora relata que isso não foi possível, pois a escola não teve acesso ao laudo,

embora o aluno estivesse sendo acompanhado por uma equipe formada por psicopedagogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta.

O que foi observado por Vasconcellos (2016) é que, quando o estudante não apresenta o rendimento esperado pela escola, ele é posto à parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado um problema que não será resolvido pela instituição. Ao ser desacreditado o estudante acaba abandonado ou os recursos são buscados fora da escola. Para Lúcio o que restou foram as múltiplas reprovações, com 13 anos, já estava em sua 5ª repetência, sendo submetido continuamente a verificações de aprendizagem. A instituição não sabe o que fazer com o Lúcio, o acompanhamento não surte o efeito esperado e o estudante segue sendo reprovado e em risco de abandono escolar.

Vivenciar situações de violência ao longo da pesquisa é comum num estudo de abordagem etnográfica sobre educação, como destacado nas descrições acima. Numa pesquisa sobre educação somos confrontados cotidianamente com temáticas que atravessam o campo, como a gravidez na prisão, os laudos e acompanhamentos terapêuticos de crianças multirrepetentes, o uso abusivo de drogas na adolescência. Como, então, ser ou não, afetado pelo campo? Borges (2018) relata como se dá a aproximação no cotidiano do campo de temáticas que inicialmente não foram pensadas por ele.

Chegamos à escola atrasados, o trem do ramal Central-Japeri atrasou, assim sendo, já não seria mais possível a observação de aula, pois não interromperia a aula do professor e a dinâmica da turma. Dessa forma, fiquei na sala dos professores esperando o professor de Química para irmos à sala do 3º ano nos tempos finais. Na sala dos professores o papo versa sobre a questão da educação atual e o futuro dos jovens. Os professores de Matemática e Geografia conversam. De acordo com o professor de Geografia, os jovens que estão na escola já são privilegiados por isso. Falam que a vida no bairro está relacionada com a “bandagem”. Falam do uso da maconha pelos jovens, grande número na região, e da gravidez das jovens, também há várias alunas grávidas na escola (Relatório de campo, 7 de julho de 2015).

Partindo da relação entre Antropologia e Educação (a etnografia como saber de fronteira), destaca-se a percepção que a pesquisa em educação realizada na escola pode ser compreendida com base no cotidiano da própria instituição. Nas palavras de Geertz (1989, p. 32), “pesquisar nas aldeias e não as aldeias”. Castro (2015, p. 78), então, afirma que “pesquisar a escola na escola constitui-se como uma forma de retratar a realidade pesquisada de modo mais fiel possível”. Assim, uma etnografia em educação busca uma descrição densa não só dos espaços, mas das interações simbólicas existentes na instituição, sobretudo na relação professor/a-estudantes.

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

Se deixar afetar pelo trabalho de campo é reconhecer que a ciência não é neutra, nela está o pesquisador, as escolas, os cortes, o que ficou dentro e o que não entrou no relatório final. A pesquisa de campo é viva, o campo é vivo, como afirma Peirano (2014) não tem momento certo para começar e acabar.

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

Assim como afirma Peirano (2014) nos deixar afetar é reconhecer que o/a pesquisador/a e os/as participantes são agentes ativos do fazer da pesquisa etnográfica e, neste artigo, não negamos o lugar do/a pesquisador/a como sujeito que age sobre sua pesquisa, mas age com ética, privilegiando sempre a escuta atenta das pessoas que se encontram excluídos/as da educação.

Nas entrevistas etnográficas são comuns relatos sobre a educação como lugar de mudança de vida, de transformação, no entanto, ao refletir sobre como a escola pode ser lugar de mudança por mulheres privadas de liberdade, adolescentes multirrepetentes e jovens de escolas públicas não conseguem descrever como seriam essas mudanças. Como afirmam Almeida, Hernández e Morais (2023, p. 252):

[...] parece que é nessa passagem entre o sentido cotidiano da escola e a construção de um projeto de vida fora da pobreza e/ou da marginalização, que indivíduos solitários se perdem. O que questionamos aqui é se seria então responsabilidade desses indivíduos realizar essa passagem, ou de todos/as nós.

Neste sentido, é que a pesquisa etnográfica pode colaborar como mais um espaço de escuta, uma escuta feita com o outro e, no caso de pesquisas sobre exclusão/inclusão e educação de denúncia contra as violências vividas pelos excluídos.

5 Considerações finais

A complexidade do trabalho de campo etnográfico envolve a imersão em uma comunidade, sociedade ou cultura específica para observar e analisar seus padrões de comportamento, crenças, valores, significados subjacentes e estruturas sociais. Uma das principais características é a possibilidade de capturar a dinâmica das interações sociais e culturais, a fim de que os pesquisadores observem nuances do comportamento humano em seu contexto natural.

O cerne no campo etnográfico é a observação participante, em que o/a pesquisador/a precisa imergir no ambiente natural de forma meticulosa, aproximada e respeitosa, no intuito de observar onde o fenômeno ocorre, participando das atividades e interagindo com os participantes de forma ativa. Essa abordagem permite obter observações valiosas sobre as práticas, normas, valores e significados culturais que estruturam o comportamento das pessoas dentro de um contexto específico. A observação participante permite ainda considerar nuances e dinâmicas sociais que podem não ser evidentes apenas através de entrevistas, questionários ou análise documental. Evitando assim interpretações simplistas, ou distorcidas, que podem surgir em ambientes controlados ou através de métodos de pesquisa menos imersivos.

A observação direta e participante no campo fornece um contexto rico e melindroso para os dados coletados. Além disso, ao interagir diretamente com os membros da comunidade, os/as pesquisadores/as têm acesso às perspectivas locais e pontos de vista *insider* que não estariam acessíveis de outra forma. Isso possibilita uma observação e análises mais profundas das experiências e percepções dos participantes, contribuindo para um estudo mais completo e preciso. A etnografia favorece a construção de relacionamentos baseados na confiança com os membros da comunidade. Essas conexões são fundamentais para o sucesso da pesquisa, pois facilitam o acesso a informações sensíveis e garantem a colaboração e participação ao longo do processo. Para isso, o trabalho de campo requer flexibilidade e capacidade de adaptação por parte do pesquisador. Situações imprevistas podem surgir, exigindo ajustes nas estratégias de pesquisa e na forma como o/a pesquisador/a é e se deixa ser afetado/a pelo campo de pesquisa.

A habilidade de lidar com essas situações de forma sensível e ética é essencial para o sucesso da pesquisa, no entanto, o campo etnográfico também apresenta desafios únicos. Como a subjetividade do/a pesquisador/a pode influenciar ou interferir a interpretação

da realidade pesquisada? Como a imersão prolongada em uma comunidade pode gerar dilemas éticos, especialmente em relação à privacidade e consentimento dos participantes? Como as entrevistas etnográficas podem revelar processos de exclusão e informar políticas públicas mais alinhadas com o desejo dos/as participantes?

Acreditamos que as entrevistas etnográficas possibilitaram nestas pesquisas (Borges, 2018; Vasconcellos, 2016; Almeida, 2013) fazer emergir a visão e a perspectiva dos/as participantes como informantes primários na busca por orientar políticas públicas para uma educação que atendam às suas necessidades. Entendemos, ainda, que a vocalização dos sujeitos nas investigações sobre exclusão/inclusão é fundamental para que os informantes sejam capazes de apresentar uma proposta inicial sobre a escola, as instituições, enfim, a sociedade que desejam e necessitam considerando às suas demandas de aprendizado, socialização e vida.

Compreendemos que é preciso muitas mudanças nas instituições e nas políticas públicas para que possamos viver em um mundo com mais justiça social, mas a pesquisa pode ser um espaço-tempo que reflita de fato o que desejam aqueles considerados subalternos. Uma pesquisa que, considerando o rigor metodológico, não se esconda na neutralidade científica na hora de revelar processos de exclusão/inclusão denunciados por seus participantes.

A etnografia exige uma grande sensibilidade do pesquisador, uma vez que se faz necessário observar, analisar e descrever densamente sobre o outro, de forma fidedigna, respeitando e considerando o que o outro falou sobre ele, num processo ético e reflexivo. No entanto, André (1995) elucida que o fidedigno não é a correspondência com o real, pois, parte-se do pressuposto de que “a reconstrução do real feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça os elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações” (André, 1995, p. 63).

Em suma, o trabalho de campo na pesquisa etnográfica é fundamental para a realização de uma análise profunda e contextualizada das culturas e comunidades estudadas. Logo, permite que os pesquisadores mergulhem na complexidade da vida social e cultural, capturando as vozes e experiências dos participantes de maneira autêntica e significativa, considerando os participantes como agentes ativos da pesquisa e não como objetos que serão investigados.

Elucidamos neste artigo recortes de três distintos campos de pesquisa (Borges, 2018; Vasconcellos, 2016; Almeida, 2013) que trouxeram como cerne a voz dos sujeitos pesquisados; a complexa escuta atenta, minuciosa e respeitosa com os/as participantes; análises e escritas reflexiva-descritiva dos resultados. Pode-se afirmar que em tais pesquisas, o trabalho de campo foi uma das peças-chaves do trabalho de investigação, pois o

campo aproximou pesquisadores e participantes do objeto de estudo - educação de mulheres privadas de liberdade, repetência e a relação entre juventude e conhecimento escolar. Ou seja, fomos incitados/as ao desafio de Peirano (2014) entendendo e defendendo a etnografia como metodologia e epistemologia das nossas investigações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Maciel. Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALMEIDA, Sandra; HERNÁNDEZ, Jimena; MORAIS, Graciela. Trajetórias educativas: vozes de adolescentes em cumprimento de medida de internação em unidade socioeducativa feminina do rio de janeiro. In: SILVA, P.; BORGES, L. FREITAS, M. (Orgs.). **Infâncias & Juventudes: Insurgências necessárias no tempo presente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- ALVES, Walcéa. A Escola no Espelho: as representações do aluno. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, (1996) ed.2003.
- APPADURAI, Arjun. **O medo do pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Ed. Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- BORGES, Luís Paulo Cruz. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Difel Difusão Editorial: Lisboa, p. 314, 1989.
- CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 07, n. 15, p. 107-147, 2001.
- CASTRO, Paula Almeida. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2015. v. 1. 272p
- CASTRO, Paula Almeida. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico. 2011. 157f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011, p. 158.
- DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, p.13-36, 2007.
- DELAMONT, Sara. **Interação na sala de aula**. Lisboa: Horizonte, 1987.
- EARP, Maria de Lourdes Sá. A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas. Rio de Janeiro. **Tese** (Doutorado em Antropologia Cultural). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

- EARP, Maria de Lourdes Sá. **A Cultura da Repetência**. Curitiba: Appris Editora, 2021.
- ERICKSON, Frederick. **Audiovisual records as a primary data source**. Grimshar (Eds.): Sociological methods and research (Special issue on sound-image records in social interaction research), v. 11, n. 2, p. 213-232, 1989.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic Description Sociolinguistics. In: Ulrich Ammon; Norbert Dittmar; Klaus J. Mattheier e Peter Trudgill (Eds.) **Sociolinguistics / Soziolinguistik. Volume 3: An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch Zur Wissenschaft ... and Communication Science** p. 1081-1095. Berlin: Gruyter Mouton, 1988. 891p.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. In: Margaret Diane LeCompte, Wendy Millroy and Judith Preissle (Eds.). **The handbook of qualitative research**. In education. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.
- ERICKSON, Frederick. Foreword. In: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Helena Amaral da Fontoura (Org.). **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado (tradução de Paula de Siqueira Lopes). **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 41a ed., 2005.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, p.11-40, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, p.11-40, 2002.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: Claudia Fonseca, **Horizontes antropológicos: diversidade cultural e cidadania**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 05, n.10, p.13-34, 1999.
- GOMES, Edson. A participação da escola no processo de construção do aluno-problema: um estudo de caso em uma escola municipal da Baixada Fluminense. 2014. 162 f. **Dissertação (Mestrado)**. Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.
- JACOB, Evelyn. Qualitative Research Traditions: **A Review. Review of Educational Research**, 57(1), 1-50. <https://doi.org/10.3102/00346543057001001>.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Helena Amaral da Fontoura (Org.) **Educação e Etnografia: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.11-30, 2009.
- MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. **Estranho e Familiar: abordagens etnográficas da escola na França e no Brasil**. Rio de Janeiro: NetEdu, v. 1.149p. 2004.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. **Pesquisa Qualitativa**: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora, Educação em Foco, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago, 2006.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. Metacognição em Sala de Aula. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ. **Relatório de Pesquisa**, 2001.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SI-PEQ/Anais/artigos/42.pdf> Acesso em: 31 de maio, 2024.

MONTEIRO, Roberto. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Minas Gerais: Feme, 1998.

OYĒWÙMÍ, Oyeronke. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects In: Oyèrónké Oyèwùmí. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 1- 30, 1997.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**. Vol. 20, nº 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**. Vol.3, nº 6, p 413-431, 2011.

VASCONCELLOS, Suziane. Multiplicidades da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MINIBIOGRAFIA

Luís Paulo Cruz Borges

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(Uerj). Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CApUerj) e Professor do ProPEd/UERJ. Procientista/Uerj/Faperj.

E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br

Sandra Maciel de Almeida

Doutora e Mestra em Educação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ, BR. Membro do Grupo de Pesquisa em Didática, formação de professores e práticas pedagógicas. CNPq.

E-mail: sandramaciel@id.uff.br

Suziane de Santana Vasconcellos

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e University of Northampton, Cambridge, UK, Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Professora na Escola Montessoriana Maria Flor. Cabo Frio, RJ, BR.

E-mail: suziane.santana@gmail.com