

## OS SENTIDOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESLOCAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS E ALUNAS

*THE SENSES OF THE CONTEMPORARY SCHOOL: DISPLACEMENTS FROM YOUNG STUDENT NARRATIVES*

*LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: DESPLAZAMIENTOS DE LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES JOVENES*

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares<sup>1</sup> 

SCHEUER, Franciele Thais<sup>2</sup> 

### RESUMO

A ordem escolar que aprendemos a defender nos espaços e tempos escolares parece estar ruindo. Nesse sentido, questionamos: que sentidos os jovens atribuem à escola? O objetivo desse artigo é articular reflexões teórico-metodológicas do campo dos Estudos Culturais com duas pesquisas que se propuseram a realizar alguns deslocamentos nos modos de fazer pesquisa. Nestas pesquisas a escola é narrada pelos jovens alunos e alunas do Ensino Médio. Os estudos foram profícuos para pensar as práticas escolares e considerar que as tensões e as negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros sentidos para a escola contemporânea.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Juventudes; Escola contemporânea.

### ABSTRACT

The school order we have learned to defend in school spaces and time seems to be crumbling. In this regard, we ask: what meanings do young people give to school? The aim of this article is to articulate some theoretical-methodological reflections concerning the field of Cultural Studies with two investigations that proposed to change the ways of doing research. In these studies, the school is described by young high school students. The studies were valuable to think about school practices and consider that the conflicts and negotiations that exist between the subjects that inhabit the school produce another meanings for the contemporary school.

**Keywords:** Cultural Studies; Youth; Contemporary School.

### RESUMEN

El orden escolar que hemos aprendido a defender en los espacios y tiempos escolares parece desmoronarse. En este sentido, preguntamos: ¿qué significados atribuyen los jóvenes a la escuela? El objetivo de este artículo es articular algunas reflexiones teórico-metodológicas del campo de los Estudios Culturales con dos investigaciones que propusieron realizar algunos desplazamientos relacionados a las formas de hacer investigación. En los estudios, la escuela es contada por jóvenes estudiantes de secundaria. Los estudios fueron esenciales para pensar sobre las prácticas escolares y considerar que las tensiones y negociaciones que existen entre los sujetos que habitan en la escuela producen otros significados para la escuela contemporánea.

**Palabras clave:** Estudios culturales; Juventud; Escuela contemporánea.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS – São Luiz Gonzaga – Rio Grande do Sul – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS – São Luiz Gonzaga – Rio Grande do Sul – Brasil.

## **OS SENTIDOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESLOCAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS E ALUNAS**

A escola e nós professores e professoras, no contexto contemporâneo, estamos frente a sujeitos que colocam em xeque os dispositivos pedagógicos que aprendemos a utilizar, alguns desses sujeitos não acreditam na escola como a pretensa “ferramenta do progresso”. A “ordem escolar” que aprendemos a cultivar e a defender nos espaços e tempos escolares parece estar ruindo. Que sentidos os jovens contemporâneos atribuem a escola? O que eles buscam nos espaços escolares? Saberão esses jovens o que a escola espera deles?

Tais indagações se chocaram aos nossos corpos, num misto de atrito e de aspereza, durante os movimentos que realizamos nos espaços escolares das pesquisas, as tensões, as contradições, as dissonâncias existentes nos espaços escolares nos conduziram a pensar e a escrever este artigo que traz como temática os sentidos que os jovens alunos e alunas do Ensino Médio de duas escolas públicas atribuem à escola.

Apresentamos como objetivo para esta escrita articular algumas reflexões teórico-metodológicas a partir do campo dos Estudos Culturais discutindo dois trabalhos de pesquisa realizados pelo grupo de pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos.

### **APRESENTANDO AS PESQUISAS - O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS: DESLOCAMENTOS PARA PENSAR A ESCOLA E AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS**

O primeiro estudo trata-se de uma tese desenvolvida com jovens de duas escolas públicas até o ano de 2014. Esta tese teve como interesse central as práticas culturais juvenis em espaços e tempos escolares. Tomando tais práticas como ponto de partida para pensar acerca dos sentidos da escola contemporânea e da constituição da identidade dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos. Os estudos foram conduzidos pela seguinte questão: Como as práticas juvenis, além de estarem reconfigurando os espaços e tempos escolares, podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos? A pesquisa teve como objetivo central analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola.

O segundo estudo trata-se de uma dissertação desenvolvida até 2019 que apresentou a temática das relações de gênero em uma escola pública Agrícola de Ensino Médio Integrado e teve como objetivo analisar como são as relações de gênero, em uma escola agrícola, dentro de um espaço que tradicionalmente foi delineado para meninos e que hoje é habitado também por meninas.

Inscritas no campo dos Estudos Culturais construímos as ferramentas teóricas e metodológicas para pensar nossos modos de pesquisar. Tais modos de pensar as pesquisas exigiram movimentos teóricos importantes, um deles foi problematizar e nos distanciar de algumas metanarrativas totalizantes. O segundo deslocamento que buscamos foi do entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito. Tal pensamento ancora-se na tradição filosófica platônica e na tradição hebraica, que foram retomadas pelo Cristianismo e depois pelo Humanismo

e pelo Idealismo alemão em que o sujeito é visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais, mas por sua racionalidade incompleta far-se-ia necessário um processo pedagógico que o transformasse em dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história. Assim, o pensamento moderno entende o sujeito como uma unidade indivisível, que tem num 'eu profundo' a sua essência.

Realizar estes deslocamentos foi ponto de partida para podermos operar e articular nossas discussões com os estudos do campo das juventudes. Muitos autores contemporâneos têm dado atenção às mudanças em curso que afetam o universo social e psíquico dos jovens de hoje. Alguns nomeiam estas mudanças como "novas sensibilidades" (ROCHA, ALMEIDA e EUGENIO, 2006), outros propõem "novos mapas do afeto" (ALMEIDA e EUGENIO, 2006), ou novas "expressividades" (PAIS, 2006), novas "sociabilidades" (DAYRELL, 2007) e, por fim, novas "identidades" (BAUMAN, 2005) ou "identificações" (MAFFESOLI, 2006).

Desse modo, para tematizarmos sobre as juventudes, compartilhamos também, com as ideias dos autores Margulis e Urresti (1998), Reguillo (2003), Garbin (2003), Pais (2006) e outros, que destacam que não existe um único jeito de ser jovem e, sim, juventudes no plural que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e à diversidade cultural, as relações de gênero e étnicas.

Outro deslocamento necessário foi o de compreender que o pensamento Pós-Moderno, na perspectiva dos Estudos Culturais, operando no descentramento desse sujeito essencial, considera que as práticas sociais não derivam única e exclusivamente das ações individuais dos sujeitos. Nessa perspectiva foi possível indagar como as práticas culturais podem estar constituindo os sujeitos jovens alunos e alunas, quais narrativas são produzidas sobre a escola nessas relações. Tal mudança de paradigma foi profícua para pensar as práticas dos jovens alunos e alunas contemporâneos e considerar que as tensões e as negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno na contemporaneidade.

O campo dos Estudos Culturais diferencia-se de outros campos de estudo pela sua concepção particular de cultura e seu enfoque sobre a dimensão cultural contemporânea. A cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. A cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas dos sujeitos, desse modo, os Estudos Culturais entendem as práticas culturais simultaneamente como formas materiais e simbólicas. Assim, o conceito de cultura é expandido, isto é, inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompendo com uma tradição em que a cultura se identificava apenas com artefatos.

Os Estudos Culturais, como destacam Nelson, Traichler, Grossberg, (2013), não se configuram em uma disciplina, mas em um campo onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade. Tal campo, segundo os autores, resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios. É um campo de estudos em que diversas

disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado. Dessa forma, Costa (2000) considera.

É extremamente difícil definir os “Estudos Culturais” com qualquer grau de exatidão. Não é possível fazer demarcações e dizer que esta ou aquela seja sua esfera de atuação. Tampouco é possível indicar uma teoria ou metodologia unificada que seja característica deles ou parte deles. Um verdadeiro amontoado de ideias, métodos e temáticas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos da mídia, etc. são reunidos sob o rotulo conveniente de estudos culturais. (SPARKS 1994, p. 14 apud COSTA, 2000, p. 14).

Na agenda de pesquisa dos Estudos Culturais estão gênero e sexualidade, identidades nacionais, pós-colonialismo, etnia, cultura popular e seus públicos, políticas de identidade, práticas político-estéticas, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros. (NELSON, TRAICHLER, GROSSBERG, 2013).

De acordo com Costa, Silveira, Sommer (2003), as preocupações dos Estudos Culturais se concentram em problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular. Desde seu surgimento, configuram espaços alternativos para atuarem, no intuito de fazer frente às tradições elitistas que persistem, exaltando relações de poder, ou seja, distinções hierárquicas entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. Esta questão da descentralização e expansão dos Estudos Culturais também é destacada por Escosteguy (2001):

A observação contemporânea de um processo de estilhaçamento do indivíduo em múltiplas posições e/ou identidades transforma-se tanto em tema de estudo quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente por este campo: descentrado geograficamente e múltiplo teoricamente. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 39)

Na América Latina, os Estudos Culturais se desenvolvem de maneira singular, emergindo de diferentes contextos, ao contrário dos Estudos Culturais Britânicos. Escosteguy (2001, p. 40) afirma que, nos anos 90, pesquisadores latino-americanos passam a se identificar e ser identificados, como pesquisadores que usam o contexto geográfico em que estão inseridos para realizar estudos relacionados ao campo. São fundamentais as trajetórias do semiólogo, antropólogo e filósofo colombiano, nascido, na Espanha, Jesús Martín-Barbero, e do antropólogo argentino, Nestor García Canclini.

Tais autores tratam dos Estudos Culturais inseridos no espaço que abarca “heterogeneidades culturais, pluralidades étnicas, diversidades econômicas, experiências diferentes e desigualdades estruturais” (Escosteguy, 2001, p. 12). Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia, ancorados nos mais variados campos, apropriando-se de teorias e metodologias. Segundo Costa (2000), o próprio Raymond Williams (1997) afirmou que os Estudos Culturais eram ativos, antes mesmo da década de 60, em meados dos anos 40, no campo da educação, mais especificamente na educação para adultos e militares que lutavam na guerra.

Conforme Costa (2000), uma das maiores contribuições do campo dos Estudos Culturais, para o processo educativo, é a proposta de diálogo na diversidade, já que as identidades são

construídas na relação entre as diferenças. No campo teórico dos Estudos Culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e, é, pela construção de sistema classificatório que ela nos propicia os meios, pelos quais podemos dar sentido ao mundo. Sugerem os autores que pesquisar no campo dos Estudos Culturais nos propicia:

A extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 56).

Frente a tais considerações, é importante dizer que esse campo sustenta a necessidade de pesquisar nas fronteiras. É necessário, percorrer caminhos nunca antes trilhados, vislumbrar a possibilidade de pensar de outras formas o que estamos estudando onde o que interessa é perguntar por possibilidades, ainda que, de modo incompleto, limitado e imperfeito, mesmo que já pareça banal preciso destacar que fazer pesquisa no contexto da pós-modernidade é muito desafiador, pois, mudaram os tempos, os espaços, as geografias, os problemas, as relações sociais e culturais. Ser uma pesquisadora na pós-modernidade implica navegar como propõe (Silva, 2003), com novos mapas culturais. Assim, a seguir apresentamos os deslocamentos metodológicos que fizemos na tentativa de aproximar os Estudos culturais e os estudos sobre Etnografia.

## **DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E A ETNOGRAFIA**

Navegamos em nossas pesquisas pelo campo da antropologia, especificamente da etnografia, tomando como referência autores como Geertz (1989) e Gottschalk (1998), autores cujos trabalhos se situam na chamada corrente antropológica pós-moderna. Pesquisar juventudes, no campo da Educação e dos Estudos Culturais, implica embrenhar-se na pesquisa qualitativa. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa. Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica dos discursos positivistas e afirmam a vinculação das investigações com os problemas éticos, políticos, sociais e culturais. Desse modo, novos temas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, campos disciplinares, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa.

O estruturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo introduzem críticas à autoridade privilegiada das teorias, certezas, paradigmas, narrativas e métodos de pesquisa. Assim, as pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivistas e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no espaço onde vivem nas suas interações interpessoais e sociais. Deste modo, a etnografia adentra no campo da Educação, conforme Lüdke e André (1986).

A utilização da etnografia para questões envolvendo o espaço escolar, e neste caso, também, práticas de jovens alunos e alunas, as autoras destacam a necessidade de não reduzir os

estudos apenas aos espaços escolares, mas estabelecer relações entre o que se aprende na escola e o contexto cultural em que ela está inscrita (ANDRÉ, 1995).

A etnografia, na sua acepção mais ampla, conforme Godoy (1995), abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento do indivíduo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo. O trabalho de campo é o coração da pesquisa etnográfica, sem um contato intenso e prolongado com a cultura ou grupo será impossível ao pesquisador descobrir como seu sistema de significados culturais está organizado (GODOY, 1995).

O etnógrafo procura desenvolver uma descrição mais ampla do grupo estudado, pois compreende que atribuir significados a algum evento só é possível a partir das interrelações que emergem de um dado contexto. Assim, sugere Godoy (1995) que o etnógrafo deve estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor. Pode-se dizer que se ele manterá aberto em relação ao grupo que está estudando, isso não significa iniciar o trabalho de campo com a mente vazia. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo (GODOY, 1995).

A etnografia na perspectiva de autores como Geertz (1989) e Gottschalk (1998) é eminentemente interpretativa – para eles, ela é uma descrição densa, sendo que nessa abordagem não existiriam reconstituições, distorções e nem, tampouco, espelhamentos da realidade. Tais autores propõem que os textos etnográficos sejam vistos como empreendimentos situados num sistema complexo de relações, com propósitos e fins próprios, desconstruindo a ideia de uma suposta ‘superioridade’ da etnografia como uma prática que “daria conta” da descrição fiel de pessoas e situações, a partir de instrumentos, (métodos) hábeis para tal intento. Nessa direção (Silva, 2006,) cita Geertz (1989) para argumentar que a etnografia não se trata apenas de aplicar bons métodos de coleta de dados quando este faz a seguinte referência:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Praticar etnografia é estabelecer, relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas que definem o empreendimento. (GEERTZ apud SILVA, 2006, p. 58)

Assim, para Geertz (1989), fazer etnografia é ir além, é perguntar-se como as palavras se ligam ao mundo, os textos às experiências, as obras às vidas. Nesta mesma propositiva, o trabalho etnográfico de Gottschalk (1998) sobre a cidade de Las Vegas, sob orientação pós-moderna, utilizou diversas práticas textuais ao mesmo tempo em que circula pelas ruas de Las Vegas. Ele lançou mão de metáforas para registrar várias localizações e experiências, para recriar contatos com informantes (incluindo as suas próprias emoções e reações a eles). Conclama o leitor de seu trabalho a articular-se e posicionar-se frente ao que vai descrevendo e, também, inclui textos culturais tais como as mensagens e comerciais de neon que constantemente circulam nos outdoors da Strip, nos cassinos, nos caça-níqueis, nas ruas e, assim por diante.

Dessa forma, o texto etnográfico se torna um hipertexto emergindo, segundo o autor, do mapeamento de um território cultural feito por um etnógrafo que está dentro de seu panorama, movendo-se e agindo dentro dele, em vez de ter sido arrancado de um ponto transcendente, separado. Gottschalk (1998), ao apontar a Pós-Modernidade como elemento chave para a prática da etnografia da atualidade, argumenta que, além de se posicionar no texto, escrevendo-o na primeira pessoa do singular – eu -, o “outro”, que está presente no texto, é sempre dissertado pelo eu, pesquisador. O autor também argumenta que:

Todo etnógrafo (a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo de pesquisa, portanto devemos desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com os fenômenos que estejamos evocando, enquanto, ao mesmo tempo, reconhecemos e trabalhamos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico. Estas duas tarefas estão intrinsecamente inter-relacionadas. (GOTTSCHALK, 1998, p.210).

Corroborando com o autor acima mencionado, Canclini (2007), em suas reflexões sobre antropologia em tempos pós-modernos, menciona o papel do etnógrafo, como autor. Toda a sua narrativa estará condicionada, pelo que se disse previamente desse lugar, pelas relações que se estabelecem com os grupos que estuda e com os diferentes setores do mesmo, ou pelo que quer demonstrar sobre esse grupo ou sobre si mesmo, à comunidade acadêmica para a qual se escreve. Enfim, muitas são as relações que se estabelecem entre o ‘pesquisador-autor’, o campo e a escrita.

Nessa direção, apoiados, principalmente, no fato de que as populações e os lugares em que os etnógrafos pesquisavam passaram por profundas transformações, assumindo uma feição nova. Os autores argumentam que os movimentos populacionais através do turismo, da circulação urbana, ou das migrações, muitas vezes vinculadas aos fluxos do capital, criam outras realidades mais complexas para serem observadas por um pesquisador que, necessariamente, não ‘vai mais a campo’, mas ‘vive e experimenta’ cotidianamente imbricado pelas práticas culturais que nele se realiza. Nessa propositiva, *situo meu estudo*.

Compreender que o pesquisador/pesquisadora estão implicados ao seu campo de estudo e que a neutralidade é impossível não significa que o trabalho não possui rigor ou seriedade. Canclini (2007) registra que, para o antropólogo pesquisador manter sua autoridade enquanto autor precisa pelo menos realizar três operações: 1) incluir na exposição das investigações a problematizações das interações culturais e políticas do antropólogo com o grupo estudado; 2) suspender a pretensão de abarcar a totalidade da sociedade examinada e prestar a atenção especial às fraturas, às contradições, aos aspectos inexplicados, às múltiplas perspectivas sobre os fatos; 3) recriar esta multiplicidade no texto, oferecendo a pluralidade de vozes das manifestações encontradas, transcrevendo diálogos ou reproduzindo o caráter dialógico da construção de interpretações. Em vez do autor monológico, autoritário, busca-se a polifonia, a “*autoria dispersa*” (CANCLINI, 2007, p. 133). Sugere ainda o autor:

Para saber como conhecer melhor, é necessário conhecer melhor como nos organizamos para conhecer. Como se interiorizam em nós hábitos metodológicos e estilos de investigação consagrados pelas instituições e pelos dispositivos de reconhecimento. Trata-se, portanto, não só de desconstruir os textos, mas de fazer com que os antropólogos tornemos nosso mundo outro, alheio, e sejamos etnógrafos de nossas instituições. (CANCLINI, 2007, p. 139 grifos do autor)

Na tentativa de sermos etnógrafas de nossas instituições nos desafiamos a realizar o movimento de estranhar o familiar, como sugere Velho (2003), no sentido de olhar as coisas sob outra perspectiva, que devido à familiaridade se tornaram invisíveis ou imperceptíveis. Tarefa esta que o autor aponta como nada trivial, pois desnaturalizar impressões, noções, categorias não é tarefa fácil. Conforme o referido autor, as possibilidades de esse empreendimento ter sucesso dependem das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores; logo, não há fórmulas ou receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquemas empobrecedores. “Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis” (VELHO, 2003, p. 18).

## **AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS UTILIZADAS PELAS PESQUISADORAS: NOTAS NO DIÁRIO DE CAMPO**

Para este artigo destacamos as notas do diário de campo entre outras ferramentas que utilizamos em nossas pesquisas, quais sejam, entrevistas, rodas de conversas e fotografias. Para a extensão dessa escrita optamos por analisar alguns registros do diário de campo. Assim compreendemos o diário de campo como o:

Depositário da memória da pesquisa, o caderno de campo é instrumento essencial no ofício do antropólogo. É um instrumento de reflexão, auxilia na formulação de hipóteses, direciona a pesquisa, permite visualizar retrospectivamente as lacunas e, no nosso caso, é um motivador de diálogo e de resgates. (ACHUTTI E HASSEN, 2004, p. 287)

O Diário de campo é um importante instrumento de registro de dados para os etnógrafos, pois consiste num caderno onde pesquisadores descrevem os dados coletados no processo de pesquisa, principalmente durante as observações. Os registros no Diário de campo incidem dois tipos de materiais, “o primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152) É necessário destacar que esse instrumento é flexível e possui diversas formas de estruturação, entretanto, algumas regras fazem-se necessárias para a organização e garantia de qualidade dos dados ali dispostos.

O uso do Diário de campo deve ser feito de forma disciplinada, nele deve constar dados descritivos referentes ao dia de realização da observação, descrição das situações, dos locais, dos sujeitos que observou, das conversas, dos comportamentos, etc., é importante que assim que sair do campo de pesquisa o pesquisador descreva como foi sua visita, escrever notas de campo, durante a visita, pode ajudar no momento da descrição, pois permite ao pesquisador (re) lembrar os acontecimentos com mais detalhes.

Reviver a experiência linha a linha à medida que escreve as notas intensifica ainda mais a concentração. O tomar notas encoraja o observador a rever os acontecimentos: ver e ouvir as coisas pela segunda vez deve aumentar a recordação. O processo também ajuda o observador a interiorizar, a memorizar aquilo que foi observado. O computador preserva os dados, mas a mente do investigador armazena o processo de pensamento utilizado para relembrar os dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 171-172)



As notas de campo consistem em palavras-chave ou frases que façam o pesquisador lembrar dos acontecimentos. Posteriormente, em seu local de trabalho, o pesquisador (re) visita as notas de campo para redigir o texto descritivo sobre o seu dia no campo. Fazemos destaque que consideramos que os registros, constituem-se em uma versão, dita por alguém, de um determinado lugar e em determinado tempo, sobre um acontecimento ou acontecimentos passados, não representa as verdades desses sujeitos. A seguir, trazemos algumas análises feitas a partir dos olhares interpretativos das pesquisadoras.

## OS SENTIDOS DA ESCOLA: CULTIVANDO A ATENÇÃO E A DELICADEZA NA ESCUTA DOS JOVENS ALUNOS E ALUNAS

Cultivar atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 94)

As longo das andanças pelas escolas em vários momento e espaços, entre eles as salas de aulas, os recreios, os corredores, as atividades de gincanas, jogos e apresentações artísticas, procuramos exercitar o que nos propõe Larrosa (2004) na epígrafe que abre essa seção, “cultivar a arte do encontro”, o olhar atento e escuta cuidadosa nos conduziram a descrever em nossos diários de campo algumas impressões que nos levaram a pensar que os jovens alunos e alunas pesquisados esperam que a escola seja um lugar do encontro. Nas análises, procuramos não perder de vista que, no espaço e tempo escolar, os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura sólida da escola, ao contrário, estão em contínua construção de sentidos, de conflitos e negociações, onde espaço e tempo são utilizados de maneiras diferentes pelos atores que fazem parte desse contexto.

### A ESCOLA COMO UM LUGAR DO ENCONTRO

Estes excertos que destacamos não são incomuns nos espaços de outras escolas, eles nos conduziram a pensar que um dos sentidos atribuídos pelos jovens alunos e alunas aos espaços da escola é a possibilidade do encontro, da socialização, das trocas de experiências, dos sabores e das impressões. O encontro, ato ou efeito de encontrar, de estar diante de alguém. Alguém este que compartilha sentidos e significados comuns.

[...] Observo do portão que a maioria dos alunos é indiferente ao ruído que é tão alto que pode ser audível mesmo fora da escola. Eles se movimentam em um ritmo próprio, conversam, riem, ignoram as orientações das funcionárias e professoras que indicam que andem mais rápido, pois a aula já vai iniciar. [...] (excerto de diário de campo, 2014)

[...] Eles parecem alheios às recomendações e continuam percorrendo os corredores, sem pressa, conversando, trocando sorrisos e tapinhas. Alguns se empurram docemente apenas para que seus corpos se esbarrem uns aos outros e esse atrito entre os corpos geram novos risos e novos tapinhas [...] (excerto de diário de campo, 2014)

As cenas que destacamos nos balões mostram as possibilidades de encontro, os corredores as salas de aulas, as escadarias, o pátio da escola são os cenários onde acontecem os encontros.

De acordo com Certeau (2001, p. 201), uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos sujeitos que interagem cotidianamente no contexto escolar. Tais sujeitos são os professores, alunos e outros agentes que, por meio de suas práticas, transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Certeau (2001) estabelece, em seus estudos, uma diferenciação entre espaços e lugares.

Os espaços, para o autor, permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos e não apenas a determinação da lei de um “lugar próprio”, pois a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo que personalizada, individualizada. Dessa forma, os espaços são ações de sujeitos históricos. Assim, para o autor:

Um lugar é a ordem (seja qual for) [...] Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo [...]. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 2001, p. 184 grifos do autor).

Considerando que, para Certeau (2001), o lugar é um espaço próprio e o espaço um lugar praticado devem ser compreendidos como uma dinâmica que não pode ser reduzida a uma situação de diferenciação entre espaço e lugar, pois um pressupõe o outro. O autor propõe a ideia de “táticas”, que seria a resistência contra operações que visam controlar e organizar o espaço social, visto que o conceito de resistência aparece como uma fissura no espaço praticado, constituindo-se como uma subversão ao lugar controlado.

As táticas são as possibilidades de operações e enunciações que não supõem um controle ou uma regra universal e, evocando um movimento contínuo, porém, indeterminado, abrem fissuras no poder estabelecido. Em sintonia com Certeau (2001), afirmamos que, longe de se constituírem como uma revolta ou uma revolução, as práticas exercidas pelos jovens observados nos corredores, nas escadarias, no portão de entrada apresentam-se como subversão às regras da escola. Trata-se de “trajetórias indeterminadas”, como sugere o autor, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. (CERTEAU, 2001, p.91)

Assim, as táticas (espaço de reconhecimento da criatividade cotidiana) não pretendem se constituir como uma teoria revolucionária, tendo em vista sua indeterminação e contingência. Porém, se o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o momento tático tem a mesma ambição. Um como o outro, um pressupondo o outro visam à organização espacial. O primeiro de forma determinada, e o segundo em sua indeterminação (espaço liso) e/ou recusa de operar com regras modelares (espaço estriado).

As táticas organizam um novo espaço (espaço liso), um lugar praticado; elas implicam um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social. Importa, portanto, considerar as estratégias e as táticas em sua relação. A seguir apresentamos outras cenas dos espaços onde há, conforme Certeau (2001), um lugar praticado, lugares que são ocupados para a realização de práticas não previstas pela escola o que estamos aqui nomeando com práticas do encontro.

[...] Atravessar o corredor me parece uma odisséia, pois os alunos vão ocupando os espaços, principalmente os da escadaria central do prédio! Alunos e alunas com seus instrumentos musicais vão se aglomerando em volta de um grupo que tamborila em um pandeiro músicas em ritmo de samba [...] (excerto do diário de campo)

[...] Outros alunos e alunas estão parados no outro canto da escadaria rindo e trocando conversas como se aquele som do pandeiro, acompanhado da música que o grupo que está ao lado escuta em um pequeno tocador, que pela má qualidade do som não consigo definir qual o estilo musical, não fosse quase ensurdecedor, pelo menos aos meus ouvidos[...] (excerto de diário de campo 2014)

Assim, em consonância com Certeau (2011), mencionados afirmamos que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é materialmente possível ou não realizar determinadas atividades. O espaço representa algo para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimos que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades possíveis de serem realizadas nele, pelo estilo de vida que permite.

Segundo Pais (1996), a escola propicia que indivíduos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares. A escola também passa a sofrer a influência do modo como estes se relacionam entre si e com a instituição. Assim, criam-se novas demandas, e constituem-se novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e sua dinâmica. Pode-se dizer, portanto que, se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola, como lugar de sociabilidade juvenil.

Maffesoli (2006) propõe, ainda, que:

As relações que compõe a socialidade constituem o verdadeiro substrato de toda a vida em sociedade, não só na sociedade contemporânea. São os momentos de despesa improdutivo, de engajamentos efêmeros, de submissão da razão à emoção de viver o estar junto que agrega determinado corpo social. Assim, é a socialidade que faz a sociedade, desde as sociedades primitivas com seus momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos, até as sociedades tecnologicamente avançadas. (MAFFESOLI, 2006, P.133)

Essa nova socialidade diz respeito ao que Maffesoli (2006) refere como o novo tribalismo que está se tornando, nos grandes centros urbanos, um marcador nas relações sociais. Reúnem-se de acordo com suas afinidades e seus interesses no momento. Não há outra finalidade a não ser reunir-se.

A proposição de Maffesoli (2006) é a de que esse paradigma venha substituir o paradigma do individualismo, da Modernidade. Essas novas tribos pós-modernas ou neotribalismos são caracterizadas pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. O autor também denomina esses agrupamentos como comunidades emocionais que remetem a uma paixão partilhada. A adesão a esses grupamentos é sempre fugaz. Não há um objetivo concreto para esses encontros que possa assegurar a sua continuidade. Trata-se de redes de amizades pontuais. Refere-se ao desejo de estar-junto. O que importa é o desejo de compartilhar emoções em comum. Essa cultura do sentimento tem como única preocupação o presente vivido coletivamente.

O Neotribalismo seria uma resposta a uma sociedade individualista e competitiva, em que a vivência em tribos abre a possibilidade de encontros afetivos, a criação de um espaço de dissidência e de um canal simbólico de expressão identitária.

## DESLOCAMENTOS FINAIS

Refletindo sobre as cenas que registramos ao longo de nossas pesquisas e os que foram destacadas neste texto inferimos que os jovens que participaram de nossos estudos demonstravam o desejo de transgredir ao espaço e ao tempo institucional, para a constituição de uma espacialidade e temporalidade próprias.

Consideramos que as relações de socialidades que se estabelecem entre esses jovens poderiam ser tomadas como práticas de amizade contemporânea. Conforme Ortega (1999), para ele trata-se de um apelo à experimentação de outras formas de socialidade e de comunidade, sobretudo em alternativa aos modelos tradicionais de relacionamento. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (ORTEGA, 1999, p. 157).

Na perspectiva do autor a dimensão ético-transgressora da amizade se faz sentir exatamente nas formas impostas de relacionamento e subjetividade, uma vez que a amizade representaria a possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade, ao nível individual, pautada num tipo de relação livre e não institucionalizada. Portanto, longe de assumir um caráter individualista essa intensificação da relação consigo próprio, na relação com o outro, deve resultar numa forma de intensificar as relações sociais: “A amizade supera a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva), passível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação” (p. 91).

Intensidade, multiplicidade, experimentação, estilo, práticas de si, novas sensações, novas vivências. Talvez estas sejam, entre outras, algumas das noções relacionadas à discussão foucaultiana sobre amizade, as quais parecem passíveis de aproximação às experiências vivenciadas pelos jovens de nossos estudos, como lazer e ludicidade nos espaços e tempos da escola. Essas vivências podem ser pensadas em suas potencialidades para o exercício de uma relação renovada consigo mesmo, com o outro e com o mundo, a qual possa abrir caminho para processos de constituição de subjetividades mais autônomas e livres, abertas à experimentação de novas formas de socialidade.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes, os colegas, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço.

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Assim, ao finalizar este texto afirmamos que a escola é um espaço onde os sujeitos suas relações afetivas e de encontro.

## REFERÊNCIAS

1. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 8. ed. 1995.
2. ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Caderno de Campo Digital – Antropologia em novas mídias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-189, jan/jun. 2004.
3. BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
4. BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
5. CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2007.
6. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.
7. COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 18 nov 2011.

8. COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.
9. DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, 2007; Campinas, vol. 28, n. 100 – outubro. Especial, p. 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
10. ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.
11. GARBIN, Elisabete M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23. mai/jun/ago, 2003. p. 119-135.
12. GEERTZ, C. Estar lá e escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, V. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.
13. GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.
14. GOTTSCHALK, Simon. **Sensibilidades pós-modernas e possibilidades etnográficas**. Tradução de Ricardo Uebel. Texto digitado)
15. LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
16. MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 2006.
17. MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed.). **“Vivendo a toda”** – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Serie encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paiadós, 1998.
18. NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7 – 37.
19. PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.
20. PAIS. José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. EUGENIO, Fernanda. (orgs). **Culturas jovens**. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. P. 7-21.

21. REGUILLO, Rossana. Las Culturas Juveniles: un campo de estúdios; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. V.23. Mai/jun/ago, 2003. p.103-118.
22. ROCHA, Everardo. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGÊNIO, Fernanda. (orgs). **Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens**. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Mauad ed., 2006. P. 71-87.
23. VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA. Marisa V. VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P.37- 69.
24. VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR. Karina (orgs.). **Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

### **Rita Cristine Basso Soares Severo**

Professora Doutora do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, coordenadora do projeto de pesquisa Juventudes e espaços educativos contemporâneos. O projeto está vinculado ao grupo de estudo e pesquisa em educação integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares – GPEIC (registrado no CNPQ) – Área das Ciências Humanas – educação.

### **Franciele Thais Scheuer**

Pedagoga (UERGS). Especialista em Alfabetização e Letramento (UNINTER). Mestra em Educação (PPGED/UERGS). Bolsista do projeto de pesquisa Juventudes e espaços educativos contemporâneos.

### **Como citar este documento:**

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares; SCHEUER, Franciele Thais. OS SENTIDOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DESLOCAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS E ALUNAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 192-206, mai. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.17058/rea.v29i2.14425.