

O USO DA ETNOGRAFIA NO ENTENDIMENTO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Autora: Daiane de Macedo Costa Conti

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME RJ/ daiianecosta89@yahoo.com.br

Co-autora: Adriane Matos de Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ adrianematosaraujo@gmail.com

RESUMO: Este artigo buscou compreender como a pesquisa etnográfica pode contribuir para o entendimento do letramento. Desde o final do século XIX existem no Brasil, instrumentos oficiais de medição das capacidades de ler e escrever da população e apesar do avanço ao longo dos anos, boa parcela da população ainda se encontra na condição de analfabeta. Entende-se que a metodologia de pesquisa etnográfica busca realizar a interpretação de uma cultura pelo olhar dos sujeitos envolvidos e através da inserção no espaço que se deseja estudar. Dessa forma, partindo da concepção de que alma, significa pensamento, o interior e corpo o espaço, o exterior compreende-se que a proximidade com o campo proporcionada pela pesquisa etnográfica, possibilita um maior entendimento do pensar (alma) dos estudantes e das relações que permeiam o espaço (corpo) que eles convivem. Para dar início a essa discussão buscou-se através de uma análise histórica compreender como as noções de alma e corpo se entrelaçaram com o letramento e a educação até os dias atuais. Em seguida, buscou-se realizar uma análise bibliográfica de pesquisas etnográficas. Esses textos foram selecionados em plataformas online utilizando os termos educação e etnografia e posteriormente foram analisados com o auxílio de mapas conceituais. A partir dessa análise foram selecionados alguns textos que melhor auxiliavam na discussão proposta. Nessa análise pode ser visto que a etnografia possui instrumentos que permitem essa compreensão de corpo e alma. A observação participante auxilia no entendimento do espaço (corpo) e as conversas informais e entrevistas ajudam no entendimento do pensamento (alma) dos alunos. Através dessas pesquisas vemos que uma postura diferenciada do professor, de perceber e se preocupar com o outro pode trazer enormes diferenças na formação do aluno.

Palavras-chave: letramento, etnografia e analfabetismo.

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre como a noção de alma - o pensar do sujeito - e o envolvimento com o espaço (corpo) influencia no processo de letramento. Segundo Ribeiro et. Al. (2002) o Brasil possui desde o final do século XIX estatísticas oficiais para medir o analfabetismo. Esses dados são alcançados apurando a capacidade de ler e escrever da população. Dados recentes da Pesquisa Nacional Contínua (PNAD CONTÍNUA, 2017), divulgada pelo IBGE, revelam que apesar dos índices de analfabetismo terem caído ao longo dos anos o Brasil ainda possui 11,8 milhões de analfabetos, isso representa cerca 7,2% da população com 15 anos ou mais. Dentro desse contexto este artigo procura refletir como a

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

metodologia etnográfica contribui para o entendimento desse espaço e da alma permitindo assim novos olhares e novos direcionamentos em busca do letramento.

Entendendo o desenvolvimento de corpo (espaço) e alma (pensamento)

Neste estudo parte-se do princípio de que o corpo seria um espaço de representação de alma, ou seja, de cultura, de tempos, de espaços, de pensamentos, de saberes. Seria uma forma de representação externa, daquilo que está interno. Segundo Goellner (2005) o corpo seria um espaço mutável, provisório que sofre influência de acordo com o desenvolvimento científico, tecnológico, de códigos morais, leis, etc. Nesse mesmo contexto a escrita, o texto também seria uma forma de representação física, concreta daquilo que é interno.

Para compreender melhor as noções de corpo (espaço) e alma (pensamento) é preciso analisar como as mesmas vem se desenvolvendo ao longo da história. Segundo Costa et. Al. (2013) na Grécia Antiga as reflexões a respeito da alma e do corpo eram distintas para Platão corpo e alma seriam dois mundos distintos, onde o primeiro era passageiro e a alma algo imutável, perfeito. Já Aristóteles entende que um corpo não vive sem a alma, ambos formariam um único ser.

Na idade Média, a alma ganha uma importância maior em relação ao corpo, porém o mesmo não era insignificante. De acordo com o pensamento da época as decisões em vida (no corpo) decidiriam o futuro da alma (WERTHEIN, 2001). O corpo por sua vez seria o lugar do pecado, do castigo (COSTA ET. AL. 2013, SANT'ANNA, 2006) onde a igreja católica precisaria sempre intervir e auxiliar para que o futuro da alma fosse satisfatório. (WERTHEIN, 2001). Portanto, nesse período como havia um grande valor na alma, os textos que se privilegiavam nesse tempo eram os cânticos, a oração, etc. O texto no papel era algo incabível, impensado.

Nos séculos XV e XVI, no período Renascentista há uma retomada do pensamento grego, ou seja, retorna-se com a relação entre pensamento (alma) e espaço (corpo). Buscava-se nesse período compreender o ser humano como algo universal (GONÇALVES, 2010). Esse período seria o embrião do pensamento científico, pois se utilizaria do pensar, da alma para transformar e/ou recriar o espaço. Com a mudança de perspectiva entre o pensar (alma) e o espaço (corpo) a igreja católica teme a perda do controle, pois a partir do momento que se permite pensar, se permite criar e conseqüentemente se permite controlar. Então qualquer indivíduo poderia controlar a realidade. Dessa forma, os seus representantes contratam os mecenas, os artistas para manter a ordem vigente, ou seja, manter a ideia de que tudo gira em torno e depende da igreja. Dessa forma a arte

representada pelos mecenas seria uma maneira de representar tanto o pensamento quanto a realidade e se esses artistas são capazes de representá-los eles são um pouco como Deus.

A partir dessas representações do pensamento e da realidade é que começa a surgir a ideia de verossimilhança, de sentido. Nesse momento, no início do século XVII e XVIII, no período do racionalismo, o pensamento, a razão passam a ser tratados em primeiro plano. É nesse momento que surge o pensamento cartesiano, do planejamento, da divisão, da organização do espaço. O sujeito cartesiano rompe com a ideia de que todos os questionamentos da humanidade vêm de Deus, ele rompe com a supremacia da igreja com a frase “eu penso, logo existo.”

Segundo Descartes (1637) o sujeito cartesiano é aquele que rompe com a fé e a sua autoridade para dar lugar ao sujeito que tendo as condições adequadas de aprendizagem é capaz de responder aos questionamentos da humanidade. Nesse sentido Tiriba (2008) afirma que o sujeito cartesiano é aquele onde a mente domina e move o corpo e a partir dela pode explicar todas as funções do corpo. Portanto, a representação da realidade pela arte, através da pintura, trazia um significado para quem se enquadrava nesse modo de pensar cartesiano. Mas para quem não pensava dessa forma, não se enquadrava. A arte desenvolvida nesse período era *de* e *para* determinado grupo social. Portanto, a maior parte da população não se via naquela representação.

É possível notar a mesma questão hoje dentro da escola. Entende-se que ela é um espaço onde se produz, onde o aluno pode se representar. Porém existe um distanciamento entre a cultura do aluno e a proposta de representação oferecida pela escola, que é através do papel (DUBET, 2003). A demanda cultural da sociedade letrada exige o domínio do texto escrito, esse por sua vez é um espaço físico de representação cultural. Quando o aluno consegue representar ou compreender um texto no papel ele faz parte de um grupo político-social. Porém quando ele não alcança essas expectativas de representação no papel, ele é desvalorizado pela cultura escolar sendo considerado um analfabeto funcional, um portador de necessidade educacional especial, ou seja, ele acaba sendo estigmatizado e desacreditado. (PEREIRA, 2016; SOUZA, 2008; MATTOS, 2005).

O pensamento cartesiano nos dias de hoje seria exatamente a explicação dessa questão. A escola tem uma expectativa a respeito do seu aluno e ela acredita que se o mesmo receber o estímulo necessário ele conseguirá vencer as suas dificuldades de maneira gradativa chegando ao seu pleno desenvolvimento. (SENNA, 2006; DESCARTES, 1963). Porém quando algo atrapalha o prosseguimento dessas

etapas, isso quer dizer que houve alguma falha durante o processo, que existe algum problema e ele parte do aluno, porque ele não assimilou.

Segundo a teoria de Piaget a aprendizagem acontece por etapas de acordo com a maturação biológica e cognitiva do indivíduo. O papel do professor, nessa teoria, seria a de estimulá-lo, desafiá-lo segundo o seu nível de desenvolvimento cognitivo para que a aprendizagem ocorra. De acordo com Piaget o professor ao provocar o desequilíbrio mental do aluno faz com que ele busque meios para se reequilibrar e é nesse momento que ele estabelece novas estruturas, novos esquemas. A partir do momento que o aluno não assimila, não desenvolve segundo as teorias que explicam o fracasso escolar, (MATTOS, 2010; PATTO, 2007) a escola tende a atribuir a culpa ao aluno, pois acredita-se que a mesma criou todo o ambiente necessário para que a aprendizagem se desenvolvesse. A culpabilização da vítima (RYAN, 1971) é uma das teorias mais ultrapassadas e antigas que explica o fracasso escolar, mas que ainda hoje se reflete no cotidiano escolar, como é possível constatar em alguns estudos. (BRITO, 2006, MATTOS, 2005).

Neste estudo acredita-se que a escola deveria ser um espaço, um lugar plural, onde diversas culturas se encontrariam por meio das pessoas e através delas, das relações existentes, das trocas de saberes e experiências aconteceria a aprendizagem. Essa por sua vez, não seria o local apenas dos conteúdos programados, mas também uma construção de significados do que é ser professor, ser aluno, ser cidadão, etc. (VARGAS, GOMES, 2013). Entretanto o que se observa é que historicamente a organização da escola brasileira para o desenvolvimento da aprendizagem é setORIZADA, segmentada por disciplina, tempos de aula, idade, etc. (JACOMINI, 2009; MORIN, 2001)

Segundo Durkheim (1995) esse modelo de escola requer uma homogeneização intelectual dos alunos, ou seja, a divisão de conteúdos em séries e disciplinas se torna necessária para que todos tenham relativamente as condições iguais de aprendizagem. Então dessa maneira eles são colocados em um mesmo espaço, recebendo as mesmas instruções, em um mesmo período de tempo para que dessa forma ao final do ano letivo todos da turma tenham atingido os mesmos objetivos. “Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série” (JACOMINI, 2009).

De acordo com Dubet (2003) esse modelo de escola é baseado em um sistema meritocrático que ordena, hierarquiza e classifica os indivíduos de acordo com os seus méritos, ao mesmo tempo que faz os alunos acreditarem que eles são todos iguais e todos tem a mesma condição de aprendizagem. Entende-se que

essa estrutura organizacional da escola seria uma forma de exclusão na escola, pois estar presente na sala de aula onde se valoriza apenas os conteúdos programáticos, onde não se considera as individualidades, as múltiplas formas de aprendizagem e a diversidade cultural implica apenas a presença física do aluno, pois ele não enxerga nenhum sentido no fazer pedagógico daquela sala de aula. (CASTRO, 2009)

A escola brasileira busca mudar esse caráter hierárquico e meritocrático, baseado em conteúdo programático, notas, aprovação e reprovação com a lei n. 11.274 (BRASIL, 2006) de fevereiro de 2006. Essa lei institui a obrigatoriedade da mudança do tempo de duração do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos, onde a criança deverá iniciar o primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos. Segundo essa lei todas as escolas teriam até 2010 para alterar a sua estrutura e se enquadrar na lei. Nesse momento inicia-se o período do ciclo.

O que se observa com essa lei é que a organização da escola em ciclos buscava adequar as escolas as necessidades dos alunos. Apesar do período para a conclusão do ensino fundamental ser o mesmo o objetivo era respeitar os ritmos, as individualidades de cada aluno para a aprendizagem e construção do conhecimento. (PAOLI; COSTA, 2004). Além disso, a proposta era modificar as formas de avaliação, ter diferentes espaços de aprendizagem, diversas metodologias de ensino, etc (JACOMINI, 2009). Entretanto, apesar da estrutura da escola, hoje, corresponder a lei em vigor desde 2006 estudos na área (KRUG, 2001; MAINARDES, 2007) tem mostrado que as ações educativas não correspondem a determinação da lei. As escolas ainda têm o modelo de seriação arraigado na sua estrutura e para alterá-lo é necessário ter condições materiais, organizacionais, pedagógicas, etc. Portanto, a única diferença baseada na lei dos ciclos que se vê nas escolas hoje caracteriza-se pela inserção da antiga classe de alfabetização (C.A) no ensino fundamental, alteração da nomenclatura de séries, para ano e a reprovação não ser mais anual e sim no final dos ciclos. As escolas continuam trabalhando com provas, notas, conteúdo programáticos, etc.

Esse tipo de estrutura, de organização do espaço não valoriza a formação complexa, integral, cidadã do aluno. Essa escola seriada não valoriza o saber do aluno, as suas concepções pré-escola e o enxerga como um ser oco, vazio de conhecimento, alienado que precisa receber o que a apenas a escola e o professor irá transmitir. Esse tipo de aprendizagem que Freire (1993) conceitua de “educação bancária” valoriza o silêncio e tem uma perspectiva de comunicação unidirecional (SILVA, 2006).

Esse modelo de aprendizagem se distancia da teoria de aprendizagem de Vygotsky (2008). Segundo a sua teoria o desenvolvimento do

aluno aconteceria por meio de uma zona de desenvolvimento proximal. O autor afirma que o sujeito é interativo e através da troca, das relações interpessoais ele constrói e internaliza o conhecimento. É na troca com o outro e consigo mesmo que o seu papel e função social também vão sendo constituídos e a partir disso possibilita a construção de novos conhecimentos. As experiências de Vygotsky mostram que a aprendizagem se desenvolve de acordo com social.

Entende-se que a prática educativa precisa orientar o aluno a ir mais adiante, através de desafios, de mediações afim de provocar novas aprendizagens aos alunos (VARGAS, GOMES, 2013). Entende-se que a sociedade é organizada de maneira plural, complexa e globalizada. No século XX a forma de pensamento e comunicação orientada sobretudo pelas novas tecnologias e pelas redes sociais tem como premissa interatividade, a multidirecionalidade, o conhecimento, o saber, a informação tratada em rede (SILVA, 2006; LEVY, 1999). Portanto, a forma que o saber e o conhecimento são trabalhados na escola também deveria seguir a mesma linha de raciocínio. Afinal "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1993, p. 9).

Compreendendo que o ato de ensinar do professor vai muito além do que a simples transmissão de conteúdo, que a estrutura organizacional da escola deveria levar em consideração a realidade espacial complexa e plural é que se insere a metodologia etnográfica para essa discussão.

A etnografia é uma metodologia de pesquisa oriunda da antropologia e que a partir dos anos 70 passou a ser utilizada para investigar a sala de aula. Esse tipo de pesquisa consiste em descrever detalhes, fazer uma análise minuciosa de uma determinada realidade, de um determinado espaço (MALINOWSKI, 1976; GEERTZ, 1989, MATTOS, 2001). Nessa observação onde o pesquisador passa um bom período em campo vivenciando a realidade que deseja investigar são observadas as interações entre os sujeitos (ANDRÉ, 1995). Ao estar inserido em determinada realidade sem um olhar estereotipado, estigmatizado o etnógrafo consegue se aproximar ao máximo da realidade para assim poder traduzi-la. (CLIFFORD, 2008; DIAS, FERREIRA, 2015).

Outra principal característica da etnografia que a diferencia de outras metodologias de pesquisa é procurar entender a dinâmica, o contexto de determinado espaço pelo olhar e entendimento dos sujeitos envolvidos naquela realidade (MATTOS, 2005). Ao ter esse olhar e uma postura diferenciada para a realidade escolar é

possível compreender o todo e não apenas as partes do processo de ensino-aprendizagem. É possível entender os porquês de determinadas situações acontecerem. A etnografia, portanto, seria uma forma de fazer pesquisa onde se compreende o outro dentro da sua própria cultura, sob o seu próprio olhar. (BOAS, 1943). Ela é o único método que considera qualquer comportamento ou dizer humano passível de ter algum significado. (SATO; SOUZA, 2001).

Metodologia

Dessa maneira, será discutido a seguir como o uso da etnografia auxilia o entendimento do pensar do sujeito (alma) e como isso se reflete no agir desse indivíduo dentro da sala de aula influenciando diretamente o alcance do seu letramento. Para isso foi realizada uma análise bibliográfica de textos que tinham como palavras-chave etnografia e educação. Essa busca de material foi feita em plataformas online e foram levantados 74 textos. Essas pesquisas foram analisadas de maneira indutiva com o auxílio de mapas conceituais (NOVAK, GOWIN, 1996). Esses por sua vez consistem na construção de um esquema, uma estrutura lógica com os conceitos, ideias e tudo aquilo que o pesquisador deseja investigar. Dessa forma foram selecionados alguns textos que versavam e ajudavam na discussão sobre letramento e analfabetismo

O Uso da etnografia em sala de aula e a sua contribuição para o letramento

A etnografia é a ciência de descrever uma determinada cultura. Segundo Rockwell (1991) a etnografia consiste em 1) documentar aquilo que não foi colocado no papel; 2) Obter uma descrição densa como resultado da análise feita em campo; 3) permanecer por um bom tempo no campo; 4) interpretar e estabelecer relações entre os conhecimentos locais para trazer mais contribuições para a descrição; 5) construir conhecimentos e descrever mais realidades particulares relacionando-as com teorias mais gerais. Para isso são realizadas em campo observações participantes, conversas e entrevistas informais ou formais e afim de realizar uma descrição densa (GEERTZ, 1989) são utilizados instrumentos de coleta de dados como diário de campo, câmeras de filmagem, gravadores de áudio, etc.

Quando um pesquisador entra em campo, neste caso em sala de aula, aparentemente ele já conhece tudo sobre aquele lugar, aquela realidade, ou seja, ele supõe que em uma sala tenha alunos, professor, mesas e cadeiras dispostas de alguma forma, etc. Entretanto, isso não quer dizer que ele saiba tudo sobre aquele espaço, que ele saiba tudo sobre o ponto de vista e a visão de mundo que permeia o imaginário dos sujeitos que interagem em sala de aula (DIAS, FERREIRA, 2015). A etnografia tem justamente essa proposta de transformar o familiar em

estranho e o estranho em familiar (DA MATTA, 1978; MATTOS, 2010). Com esse olhar é possível compreender as diferentes realidades existentes dentro das salas de aulas da nossa sociedade.

É possível ver uma dessas diversas realidades no texto de Stumpf e Bergamaschi (2016) onde a etnografia foi utilizada para analisar a construção de uma escola indígena diferenciada. Através da observação participante foi possível notar aspectos próprios da cultura indígena onde a educação é vinculada a vida social. Questões como sentimentos, memória e espiritualidade são valorizados. Nesse contexto estudado os autores constataram que a educação indígena não desassocia corpo e mente, teoria e prática. A aprendizagem não é segmentada, setorizada como a educação ocidental. Ela é dinâmica, comunitária, o professor não é o protagonista, a fala de homens e mulheres tem o mesmo peso. Através da vivência, da observação participante desses pesquisadores foi possível notar como o povo mbyá valorizava a aprendizagem, existia um interesse, uma leveza das crianças nas aulas. Diferentemente das escolas ocidentais onde os professores têm que enfrentar o desânimo e o desrespeito.

Na pesquisa de Vargas e Gomes (2013) foi observada também a preocupação com a formação completa do aluno. Através de uma pesquisa etnográfica realizada numa sala de aula de jovens e adultos, de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. Os pesquisadores ao vivenciar aquela realidade viram a postura diferenciada dos professores em relação aos alunos. Eles observaram através das conversas informais e da observação participante que os professores tinham uma postura de mediadores, onde eles valorizavam os conhecimentos que os alunos traziam e a partir disso auxiliavam-nos a ter contato e desenvolver os conhecimentos gerais e os seus próprios. Nessa pesquisa foi possível observar o desenvolvimento cognitivo e de si mesmo dos alunos, eles construíram novas identidades de administrador de suas próprias finanças, de líderes das suas igrejas, etc. A fala dos próprios alunos é que eles deixaram de ser alfabetos, cegos, ignorantes, nervosos, dependentes para assumirem o controle das suas próprias vidas, sem necessitar de intermediários. Essa nova forma de ver o mundo só foi possível pelo domínio da escrita e a preocupação com o desenvolvimento completo do aluno. Pode-se afirmar que os professores dessa escola tinham uma postura etnográfica na sua prática.

A importância de entender a aprendizagem a partir do olhar do aluno, de buscar a partir do conhecimento de mundo dele mediar a aprendizagem traz um resultado não só na formação escolar, mas na formação cidadã. Quando há uma preocupação da escola com a formação holística do aluno os resultados são maiores.

A etnografia é uma proposta de pesquisa que tem essa postura de escuta, de se preocupar com o outro, de entender o aluno e o contexto que ele está inserido. Nas pesquisas anteriores salientou-se a diferença que o ouvir, o olhar o outro trouxe para formação social e cultural. Nas pesquisas a seguir será visto como a falta de um olhar mais atento e o ouvir o outro, nesse caso o aluno, pode prejudicar no processo de letramento e na formação.

No texto de Souza e Bruno (2017) eles usaram a etnografia para investigar uma escola indígena dentro de uma aldeia. Essa escola tinha muitos alunos na estatística do fracasso escolar. Ao ouvir a fala dos alunos e ver a dinâmica de aprendizagem foi possível constatar que apesar dessa escola ser localizada numa aldeia indígena, ela seguia o modelo de escola ocidental, ou seja, era uma escola preocupada com o domínio da língua escrita. Exigia-se dos alunos um domínio da letra cursiva, da ortografia, da coesão e coerência dos textos. Além disso, essa escola era segmentada em horários e formas de avaliação. Toda essa estrutura da escola e o que ela valorizava se distanciava da cultura indígena. Ao ouvir alunos e professores ambos afirmavam a necessidade de aprenderem os conteúdos escolares, pois preocupavam-se com o futuro. Entretanto o distanciamento com a sua cultura gerava muitos fracassos escolares e isso era constatado a partir da fala dos sujeitos. Dessa forma notou-se a necessidade de pensar novas formas de alfabetização e letramento que não sejam padronizadas, mas que valorize o contexto intercultural.

Em outro espaço foi possível notar com a observação participante como a relação com o meio interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Maués e Guedes-Pinto (2017) ao se inserirem numa comunidade e escola ribeirinha da Amazônia puderam observar as necessidades básicas que a escola necessitava. Além disso, foi analisada a relação com a escrita de uma turma multisseriada e o seu desinteresse pelo o aprendizado. Os pesquisadores observaram que esse aparente desinteresse ocorria porque os conteúdos trabalhados em sala de aula não envolviam o cotidiano dos alunos. Entretanto, quando os pesquisadores retornaram com os resultados da pesquisa etnográfica à escola, mostrando o foco do desinteresse dos alunos, os profissionais puderam repensar a sua forma de trabalho. A partir de então o foco daqueles professores foi proporcionar transformações no que diz respeito ao uso social da escrita.

Considerações Finais

Nesse artigo foi feita uma análise histórica do desenvolvimento do entendimento dos conceitos de corpo (espaço) e alma (pensamento). Foi visto que em certo momento se valorizava mais o interno, a alma do que o externo, o

corpo e como consequência disso a parte escrita ficava em segundo plano. Isso foi mudando ao longo do tempo e corpo e alma passaram a ter uma relação de interdependência. Isso significava que o domínio do pensamento, da alma seria necessário para transformar o espaço e a medida que o mesmo é transformado vai se modificando a forma de pensar. Dentro desse contexto vimos o surgimento do pensamento cartesiano onde se privilegia a organização do espaço para o desenvolvimento do pensamento.

A escola como espaço de construção do pensamento tem ainda muito presente na sua estrutura o pensamento cartesiano. Essa escola é padronizada em espaços, tempos, séries, anos, processos, avaliações. Ela procura homogeneização de um grupo de alunos, tem uma expectativa única deles. A medida que ele não segue esse padrão ele é classificado como incapaz, sendo assim, responsável pelo seu fracasso. Esse espaço não é democrático, não considera as diferenças culturais, regionais, busca colocar todos em uma fôrma e deixa de lado a aprendizagem pela troca. (VYGOTSKY, 2002).

Uma forma de repensar esse espaço e torná-lo mais democrático seria através da etnografia que é uma metodologia de pesquisa que propõe o entendimento do corpo (espaço) e da alma (pensamento). Através das pesquisas etnográficas analisadas foi possível verificar que quando se volta o olhar para a necessidade do aluno, quando se procura entender o que ele pensa, que espaço que ele vive, que cultura que ele está inserido a prática pedagógica torna-se mais significativa para ele. Isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais prazeroso e conseqüentemente os alunos apresentam melhores resultados, pois a sua formação não se restringe apenas a vida escolar.

Referências

- BOAS, Franz. **Cuestiones Fundamentales de Antropologia Cultural**. Buenos Aires: Lautaro, 1943.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr 2006.
- CASTRO, P. A. Tornar-se aluno: Pertencimento, Estratégias Identitárias – um estudo etnográfico. 2009. 92 f. **Documento de Qualificação** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: CLIFFORD, James. A experiência etnográfica. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 17-58.
- COSTA, M. T.M. de S.; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. de S. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo, Summus, 2013.

DA MATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’**. In: NUNES,

Edson de O. (Org.). A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DECARTES, R. **Discurso do Método**. (1637). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIAS, J. V. dos S.; FERREIRA, J. Contribuições da antropologia para o campo da educação no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 283-299, maio/ago. 2015

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 29-45, 2003.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

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

GOELLNER, S. V. **A produção Cultural do corpo**. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. (11a ed.). Campinas, SP: Papyrus, 2010.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009

KRUG, A. R. F. **Ciclos de formação: ormação uma proposta transformadora**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem** São Paulo: Cortez, 2007

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATTOS, C. L. G. de **A abordagem etnográfica** na investigação científica. UERJ, 2001. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/abord_etnogr_invest_cient.doc> . Acesso em: 21/11/2017.

MATTOS, C. L. G. de. O Conselho de Classe e a construção do Fracasso Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, mai-ago, v.31, n.2, pp.215-28, 2005.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. **Relatório Final da Pesquisa Fracasso Escolar: Gênero e Pobreza**. CNPQ, 2008-2010.

MAUÉS, J; GUEDES-PINTO, A. L. Desafios de propostas interventivas de letramento na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

- PAOLI, J. P.; COSTA, M. R. da. **Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar.** In: MOLL, J. et al. Ciclos na escola, Ciclos na escola, tempos na vida: tempos na vida criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.
- PATTO, M. H. S. Conferência sobre o fracasso escolar. **II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão.** Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- PEREIRA, G. E. **Insucesso Escolar: a relação entre escola, aprendizagem e linguagem.** Curitiba: Appris, 2016.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.
- ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional.** In: Ezpeleta, J.; ROCKWELL, E. (org.) Pesquisa participante; São Paulo: Cortez, 1980.
- RYAN, W. The art of savage discovery in the schools: how to blame the victim. **Blaming the victim.** Nova Iorque: Vintage Books, 1971.
- SANT'ANNA, D. B. **É possível realizar uma história do corpo?** SOARES, C. L. (org.). Corpo e História. Campinas, SP: Autores Associados, 3ª ed., 2006.
- SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, 12 (2), 29-47, 2001.
- SENNA, L. A. G. Categorias e sistemas metafóricos: um estudo sobre a pesquisa etnográfica. **Educação em Foco**, v.11, p.169-188, 2006.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quarter, 4. Ed. 2006.
- SOUZA, I R. C. S. de; BRUNO, M. M. G. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.1, p. 199-213, 2017.
- STUMPF, B. O. ; BERGAMASCHI, M. A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016
- TIRIBA, L. Proposta pedagógica. In: **O corpo na escola.** Salta para o futuro – TV Escola – Ano XVIII, 2018.
- VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Edu. Pesq.**, São Paulo, v.39, n.2, p.449-463, jun. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WERTHEIM, M. **Uma história do espaço de Dante à Internet.** Trad. Maria Luiz X. de A. Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.