



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS  
– PPGPS**

**ETNOGRAFANDO NO IFFLUMINENSE:  
Sociabilidades Estudantis no Proeja do *campus* Campos Guarus**

**ELIZANGELA ROSA DE ARAUJO JUVENCIO**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
DEZEMBRO – 2016**

**ETNOGRAFANDO NO IFFLUMINENSE:  
Sociabilidades Estudantis no Proeja do *campus* Campos Guarus**

**ELIZANGELA ROSA DE ARAUJO JUVENCIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
DEZEMBRO – 2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

06/2017

J97 Juvencio, Elizangela Rosa de Araujo.

Etnografando no IFFluminense : sociabilidades estudantis no Proeja do *campus* Campos Guarus / Elizangela Rosa de Araujo Juvencio – Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

175 f. : il

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.

Bibliografia: f. 154 - 163

1. Proeja - Estudantes. 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Etnografia. 4. Sociabilidade – Instituto Federal Fluminense (*Campus* Guarus, RJ). I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

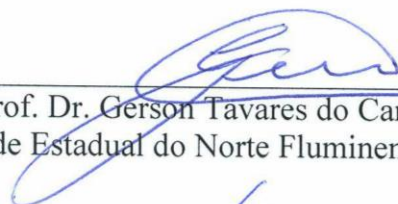
CDD – 374.98153


**ETNOGRAFANDO NO IFFLUMINENSE:  
Sociabilidades Estudantis no Proeja do  
campus Campos Guarus**

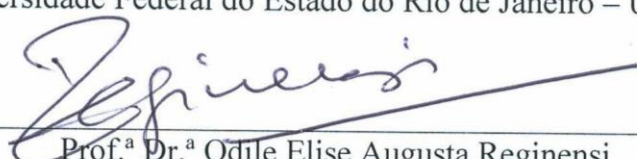
**ELIZANGELA ROSA DE ARAUJO JUVENCIO**

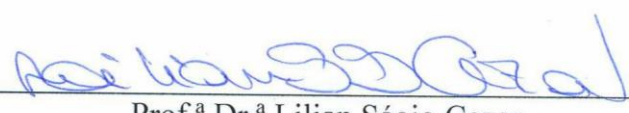
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

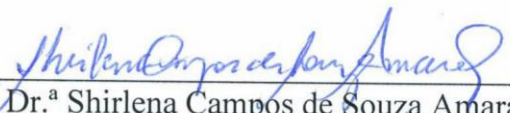
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Orientador)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

  
Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias – Membro Externo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odile Elise Augusta Reginensi  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Ságio Cezar  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – Suplente  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Ao meu filho Jeiel Asaph, meu companheiro sapeca, dedico este trabalho com muito carinho e amor de mãe.

## AGRADECIMENTOS

Nas trilhas da pesquisa pude contar com o afeto de muitas personagens que me auxiliaram neste processo de descobertas, o que torna os vocábulos incapazes de expressar a minha gratidão. Apesar disso, quero deixar registradas algumas palavras de reconhecimento.

Agradeço a Deus, meu Pai Bondoso, Amigo e Protetor, por sempre cuidar de mim em todos os momentos, sem me deixar desfalecer ao longo dessa caminhada.

À minha mãe, Maria Rita Rosa, pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por guiar meus passos ao longo da vida.

Aos meus irmãos Amélia, Luciano, Marcos, Reginaldo, Ronaldo, Rosângela, Edevaldo, agradeço pelo zelo na minha infância e pelo exemplo de luta.

Agradeço, em especial, ao meu filho Jeiel Asaph, pela parceria fundamental em todos os momentos. Acrescento aqui meu pedido de desculpas pelas horas subtraídas de nossa convivência para que este trabalho se realizasse.

À memória de minha Avó Amélia, fonte inesgotável de sabedoria que tanto inspirou a caminhada até aqui.

À memória do meu pai, Devaldir de Araújo, pelo significativo abraço que me deu nos seus últimos dias de vida.

À minha cunhada Rosilene por ter sido minha incentivadora e pelos momentos em que pude contar como a sua ajuda e estímulo constante.

Aos tios Armando, José (*in memorian*), Josias, Moisés, Isaías (*in memorian*), Jorcelino, Remi (*in memorian*), Derli (*in memorian*) e Levi, às queridas tias Marinete, Marli, Carmem, Elza, Tereza, Neuza (*in memorian*), especialmente à tia Selma pelo carinho e desvelo.

Agradeço aos demais familiares – tios, primos, sobrinhos, cunhadas, cunhados – e padrinhos, pelo imensurável afeto e por inspirarem a minha caminhada.

Aos queridos amigos, agradeço pelo carinho da amizade, inestimável torcida e intercessões.

Ao Jeremias, sou grata pelo incentivo nesta trajetória acadêmica.

À Zanza (Rosângela Moreira), por poder desfrutar de sua amizade e cuidado.

Ao Professor Gerson Tavares do Carmo, agradeço pelo apoio, generosidade, por compartilhar comigo os seus conhecimentos e direcionar o meu caminho até à execução do trabalho. Considero um privilégio contar com a sua orientação eficiente e diligente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, pela acolhida, pelos ensinamentos e por acreditar na relevância do projeto, me concedendo o suporte necessário para a realização dessa pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação composta pelos professores Silvia Alicia Martínez, Marcos Abraão Fernandes Ribeiro e Catherine Reginense, pelos apontamentos que contribuíram significativamente para este estudo.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professores Lilian Sagio Cesar, Shirlena Amaral e Francisco Farias, que de bom grado aceitaram o nosso convite. Em especial à Professora Catherine Reginensi por conduzir-me no processo de descoberta da etnografia.

Aos professores Augusta Bicalho, Cristina Lens, Cláudia Pinheiro, Simone Athayde, Diego Portinho, Magali Paraguassu, Keila Belo, José Barros, à Coordenadora Pedagógica

Edenir Paschoal (Tia Bica), à bibliotecária Ereni Macedo e tantos outros que sempre me motivaram a prosseguir com os estudos. Agradeço de coração!

Às minhas amigas Cristiana Barcelos (Chiris), Karine Castelano, Graciele Lupe, Cléo Aquino e Mariana Monteiro. Nossa amizade fez toda a diferença nesse processo, pois garantiram leveza e alegria no decurso deste estudo.

À Rozana Quintanilha, Munich Ribeiro, Jovana Paiva e Rhena Schuler pelo apoio e atenção que me conferiram no período em que frequentei os espaços da instituição pesquisada.

À maravilhosa equipe do projeto Observatório da Educação sobre o Diagnóstico da Qualidade do Ensino no Proeja, do grupo de pesquisa CNPq/IFFluminense, do Núcleo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE), aos colegas do mestrado em Políticas Sociais, sou grata pelo elo afetivo que tecemos.

Agradeço a equipe de profissionais da Educação do IFFluminense *campus* Campos Guarus, que gentilmente me acolheu durante a pesquisa.

Aos funcionários auxiliares, recepcionistas, secretárias e demais servidores da UENF e do IFFluminense *campus* Campos Guarus, por serem sempre atenciosos e cuidadosos.

À Faperj, por me conceder bolsa de auxílio à pesquisa por um ano e à Capes/MEC, por subsidiar a finalização desse trabalho ao me contemplar com uma bolsa de pesquisa através do projeto Obeduc.

Aos estudantes do Proeja IFFluminense *campus* Campos Guarus, protagonistas deste estudo, com os quais convivi e tão generosamente me proporcionaram a troca de conhecimento. Obrigada por me receberem com tão graciosa afabilidade, colaborarem com a pesquisa e me presentearem com a sua amizade.

Por final, agradeço a todos que fizeram desta pesquisa uma construção coletiva. Muito obrigada!

“O real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.  
(Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas).



## RESUMO

JUVENCIO, Elizangela Rosa de Araujo. **Etnografando no IFFluminense:** sociabilidades Estudantis no Proeja *campus* Campos Guarus. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2016.

A proposta empreendida neste estudo buscou compreender os sentidos e significados que permeiam as sociabilidades construídas entre os estudantes dos cursos de Eletrônica e Meio Ambiente do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *campus* Campos Guarus, localizado em Campos dos Goytacazes – RJ, que implantou o primeiro curso do Programa em 2007. Tecendo um diálogo com autores que tratam da polêmica em torno da Etnografia da Educação foi possível realizar um exercício reflexivo sobre a prática da pesquisa nesse campo interdisciplinar, bem como situar escolhas no processo de construção de um caminho metodológico coerente com as descobertas e dilemas apresentadas. As categorias encontradas convergem para sentidos que se põem no limiar da fronteira de consolidação da identidade institucional por um lado, e da fronteira da expansão do IFFluminense por outro. Essas categorias aparecem igualmente em dois processos históricos distintos, porém, convergentes: i) da criação das Escolas de Aprendizes Artífices até a expansão dos Institutos Federais de Educação; e ii) da atuação dos Movimentos Sociais de Educação Popular até o reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Esse resgate é basilar para situar o Proeja no *locus* pesquisado. Por conseguinte, em um segundo momento, iniciou-se o trabalho de campo com uso da observação participante para a fase de compilação dos dados. A interpretação das informações evidenciou a ocorrência de certa polaridade na formação de grupos estudantis, que se caracterizam pela organização de regras e padrões próprios, estabelecidos a partir das interações espaciais, simbólicas, sociais e morais, marcadas pela forma que cada ator vê, interpreta e atua nas dinâmicas sociais da Instituição e que, por sua vez, pode influenciar na permanência e no êxito desses estudantes nos cursos.

**Palavras-chave:** Estudantes de Proeja, Etnografia, Sociabilidade, Instituto Federal.

## ABSTRACT

JUVENCIO, Elizangela Rosa de Araujo. **Ethnographing in IFFluminense: student's sociabilities in Proeja campus Campos Guarus.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2016.

The aim of this study is to understand the meanings that permeates the sociabilities built among the students of the Electronics and the Environment courses, from the National Program for the Integration of Vocational Education and Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults (PROEJA) of the Federal Institute of Education, Science and Technology Fluminense (IFFluminense) *Campus Campos Guarus*, located in Campos dos Goytacazes - RJ, which implemented the first course of the program in 2007. By creating a dialogue with authors dealing with the controversy surrounding the Ethnography of Education, it was possible to carry out a reflexive exercise on the practice of research in this interdisciplinary field, as well as, situate choices in the process of constructing a methodological path coherent with the findings and dilemmas presented. The categories found converge towards meanings that are placed on the borderline of the consolidation of institutional identity on the one hand, and the frontier of the IFFluminense's expansion on the other side. These categories also appear in two distinct but convergent historical processes: i) from the creation of the Schools of Artistic Apprentices to the expansion of the Federal Institutes of Education and ii) from the activities of the Social Movements of Popular Education to the legal recognition of Youth Education and Adults as a teaching modality. This rescue is basilar to locate the Proeja in the *locus* researched. Therefore, in a second moment the fieldwork was started with the use of participant observation for the data compilation phase. The interpretation of the information evidenced the occurrence of a certain polarity in the formation of student groups, which are characterized by the organization of own rules and standards, established from the spatial, symbolic, social and moral interactions marked by the way each actor sees, interprets and acts on the social dynamics of the institution and that, in turn, may influence the retention and success of these students in the courses.

**Key-words:** Proeja students, Ethnography, Sociability, Federal Institute.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola de Aprendizes e Artífices de Campos .....	48
Figura 2 – Unidade do Instituto Federal Fluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	56
Figura 3 – Esquema sobre o Proeja como “onda sísmica” .....	63
Figura 4 – <i>Trailer</i> do Açaí Federal .....	77
Figura 5 – Foto do quadro de informações instalado na recepção do <i>campus</i> Guarus.....	79
Figura 6 – Imagem do segundo dia de observação.....	82
Figura 7 – Imagem da parede da lanchonete localizada em frente ao <i>campus</i> .....	85
Figura 8 – Representação do mapa mental – semiose .....	89
Figura 9 – Formas de interação com os atores .....	91
Figura 10 – Banco do intercruzamento e corredor de acesso às salas do Proeja.....	92
Figura 11 – “Quiosque do lanche” .....	93
Figura 12 – Bancos do <i>hall</i> .....	94
Figura 13 – Captura de tela do telefone da autora.....	95
Figura 14 – Desenho etnográfico da sala de aula .....	99
Figura 15 – Desenho gráfico panorâmico da sala de aula .....	100
Figura 16 – Unidade do Instituto Federal Fluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	102
Figura 17 – Imagem da recepção do <i>campus</i> de dia.....	106
Figura 18 – Pátio do estacionamento e entrada do <i>hall</i> .....	107
Figura 19 – Organograma do IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus.....	109
Figura 20 – O “Tio” realizando atendimento dos estudantes na lanchonete .....	119
Figura 21 – Imagem da parede da “Lanchonete do Tio” .....	120
Figura 22 – Estudantes do Proeja na Lanchonete do Tio .....	120
Figura 23 – Imagem da parede da “Lanchonete do Tio” .....	121
Figura 24 – Os muros do IFF-Guarus vistos do interior da lanchonete .....	123
Figura 25 – O Suporte – parede .....	123
Figura 26 – Detalhe da pintura da parede .....	124
Figura 27 – Detalhe da mensagem .....	124
Figura 28 – Mensagem de reconhecimento .....	125
Figura 29 – Exemplo de imagem afixada na parede .....	126
Figura 30 – A Parede Memória .....	127
Figura 31 – Evangélicos reunidos na igreja durante culto de louvor .....	133
Figura 32 – Esquema sobre o rito de passagem .....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária .....	111
Gráfico 2 – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero .....	111
Gráfico 3 – Distribuição percentual por cor/raça (n=101) .....	112

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Quantidade de material audiovisual do acervo de pesquisa .....	73
Tabela 2 – Quantitativo de estudantes pesquisados Guarus .....	110
Tabela 3 – Distribuição percentual por estado civil .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de quadro de síntese das publicações sobre Etnografia em Educação .....	25
Quadro 2 – Contraste entre pesquisas com abordagens qualitativas e quantitativas .....	36
Quadro 3 – Modelo de relatório – Diário de campo.....	68
Quadro 4 – Roteiro Fotográfico.....	71
Quadro 5 – Transcrição das notas do segundo dia no aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	83
Quadro 6 – Cursos ofertados no <i>campus</i> Campos Guarus em 2016.....	108
Quadro 7 – Modelo de Transcrição e identificação – Conversa com Estudantes do 3º ELE..	139
Quadro 8 – Transição e limiaridade: percursos do acesso, permanência ao êxito dos estudantes do Proeja a partir dos dados etnográficos.....	144
Quadro 9 – IFFluminense: Identidade social, cultural e institucionalmente construída.....	149
Quadro 10 – Relatos que demonstram as tensões provocadas pela expansão do IFFluminense no Proeja ( <i>campus</i> Campos Guarus).....	151

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAE – Coordenação de Atendimento ao Educando  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEEJA-CI – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cachoeiro de Itapemirim  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-Campos – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-MG – Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos de Campos de Goytacazes  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
EAA – Escola de Aprendizes Artífices  
EB – Educação Básica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ELE – Eletrônica  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ETEC – Escola Técnica Estadual  
IF – Instituto Federal  
IFF – Instituto Federal Fluminense  
IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFFLUMINENSE – Instituto Federal Fluminense  
IFTs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MA – Meio Ambiente  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUCLEAPE – Núcleo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica e Científica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica

TFD – Teoria Fundamentada nos Dados

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura)

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NUFEP – Núcleo Fluminense de Estudos e Pesquisas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

INCT-InEAC – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos

CIES-IUL – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - Instituto Universitário de Lisboa



## SUMÁRIO

<b>A VOZ QUE ENUNCIA O ANÚNCIO DO OBJETO DA PESQUISA</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I – CONTRIBUTOS DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO</b> .....	23
1.1 As raízes históricas da Antropologia: o “surgimento” da Etnografia e seus usos na Educação .....	27
1.1.1 Origens da Antropologia.....	28
1.1.2 Origens da Etnografia e trabalho de campo.....	30
1.1.3 Antropologias, etnografias e termos relacionados.....	31
1.2 Uso da Etnografia na Educação: encontros e desencontros .....	32
1.2.1 Primeiras críticas, preocupações e turbulências .....	33
1.3 Para além das turbulências: o lugar da Etnografia Educacional .....	39
1.4 Etnografia em Educação: confluência de sentidos .....	44
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA DÉCADA DE HISTÓRIA</b> .....	46
2.1 Criação e expansão da educação profissional e tecnológica .....	46
2.1.1 Escolas de Aprendizizes e Artífices .....	47
2.1.2 Escolas Industriais e Técnicas .....	50
2.1.3 Centros Federais de Educação Tecnológica .....	53
2.1.4 Dos CEFETs aos ETECs .....	54
2.1.5 O projeto de expansão dos Institutos Federais de Educação .....	55
2.2 Dos movimentos sociais de educação popular à educação de jovens e adultos como modalidade de ensino .....	57
2.2.1 O reconhecimento da EJA como modalidade de educação .....	58
2.2.2 Expansão das Políticas Educacionais para os Jovens e Adultos.....	60
2.2.3 O Proeja nos Institutos Federais de Educação .....	60
2.3 Exercício de síntese .....	64
<b>CAPÍTULO III – ARQUITETURA METODOLÓGICA: PERCURSOS E USOS DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO</b> .....	66
3.1 Percursos da pesquisa .....	67
3.2 Experiência-piloto no uso da Etnografia: o primeiro dia .....	74
3.3 Experiência-piloto no uso da Etnografia: o segundo dia.....	80
3.4 A questão do tempo .....	86
3.5 Apontamentos sobre a análise semiótica.....	87

<b>CAPÍTULO IV – RITUAL DE APROXIMAÇÃO E INTERAÇÃO: AS MINÚCIAS DA INSERÇÃO NO CAMPO</b> .....	90
4.1 A ética na pesquisa .....	90
4.2 Esquema de aproximação .....	91
4.3 Os bancos do corredor, do “quiosque do lanche” e do <i>hall</i> .....	92
4.4 O gravador e o caderno de campo .....	94
4.5 Os embaixadores de pesquisa .....	96
4.6 Os passos, as falas e os olhares .....	97
<b>CAPÍTULO V – POROSIDADES ENTRE A RUA E OS MUROS DO IFFLUMINENSE CAMPUS CAMPOS GUARUS</b> .....	101
5.1 Um olhar sobre o lugar da pesquisa .....	101
5.2 Cenários Cambiantes .....	104
5.2.1 O <i>campus</i> : de dia e de noite.....	105
5.3 Contextualização política-administrativa dos cursos Proeja .....	107
5.4 Caracterização dos discentes no IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus .....	110
5.5 Memórias, histórias e trajetórias entrelaçadas: narrações que se intercomunicam ...	114
5.6 O que uma parede da “Lanchonete do Tio” poderia nos dizer sobre as sociabilidades entre atores estudantis do Instituto? .....	119
<b>CAPÍTULO VI – ENTRE A CRIAÇÃO E A EXPANSÃO NO IFFLUMINENSE: A ARTE DE PERMANECER NO PROEJA COMO ESTUDANTE</b> .....	129
6.1 O retorno à escola na perspectiva do reconhecimento social .....	129
6.2 As redes de cooperação entre os atores estudantis: sociabilidades na arte de permanecer .....	136
6.3 Entre a construção da identidade institucional e o conflito gerado pela expansão da rede federal de educação .....	147
6.3.1 Criação, identidade social, cultural e institucionalmente construída.....	147
6.3.2 Expansão.....	150
<b>DOS DIÁLOGOS EM TRÂNSITO À PARADA OBRIGATÓRIA</b> .....	152
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	164
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	173

## A VOZ QUE ENUNCIA O ANÚNCIO DO OBJETO DA PESQUISA

Nasci em 1º de maio de 1983, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, interior do Espírito Santo, terra do artista plástico e professor Levino Fanzeres, de Rubem Braga – o cronista –, do cantor Sérgio Sampaio e de tantos outros ícones da literatura e da arte. Sou de uma família de oito irmãos, sendo a segunda mais nova da casa. Minha mãe era viúva e tinha seis filhos quando conheceu meu pai. Eles viviam juntos no distrito de Itaoca Pedra, interior da cidade. Ela engravidou de mim e, quando completou seis meses de gestação, meu pai disse que não estava preparado para ter filho e saiu de casa. Envergonhada diante dessa situação, ela então decidiu se mudar com os meus irmãos para a região urbana de Cachoeiro.

Meus irmãos relatam que o período vivido na cidade foi marcado por muitas dificuldades. Enquanto minha mãe trabalhava como empregada doméstica ou como lavadeira, meus irmãos Luciano e Marcos, por serem os mais velhos, se dividiam entre os afazeres domésticos e trabalhos extras.

Mamãe conta que, quando necessário, o Marcos “tomava conta da casa e de você direitinho!”. Já o Luciano trabalhava com a venda de picolés, como engraxate, entre outros trabalhos cuja renda era destinada à compra do leite para o meu sustento. Nas palavras de minha mãe: “O Luciano era muito responsável com o dinheiro que recebia, pois ele não consumia nem um picolé para não alterar nenhum tostão desse dinheiro, pois sabia que faria falta em casa”.

Quando completei um ano de idade minha mãe decidiu voltar para o distrito de Itaoca. Dois anos depois ela e meu pai se reconciliaram. Nessa mesma época fui matriculada no jardim de infância e recebida graciosamente pela Professora Ivanete, mas as marcas de beliscão de todos os dias fizeram com que minha mãe, após poucos dias de aula, me retirasse dizendo que a escola – que funcionava em salas cedidas pela Igreja Católica – havia fechado as portas. Recordo que chorava todos os dias porque, em virtude da localização de nossa casa, era comum ver outras crianças transitarem na rua com mochilas. A despeito das marcas de beliscões no meu corpo, a atmosfera escolar já havia contagiado os meus sentidos.

Nossa casa ficava na parte central da comunidade conhecida como região de extração de rochas<sup>1</sup>. Era uma casa simples: telhado de duas águas – estilo colonial –, composto por telhas do tipo francesa, paredes brancas, portas e janelas pintadas em cor azul. O piso de

---

<sup>1</sup> *Itaoca* em tupi-guarani significa *ita*: pedra + *oca*: casa de índio. O nome faz referência ao fato de a localidade estar geograficamente cercada por montanhas rochosas. O termo Pedra foi adicionado posteriormente ao nome, para diferenciá-lo de Itaoca Praia, que fica na região litorânea, também do Estado do Espírito Santo.

cimento já estava desgastado pelo tempo, apresentando algumas rachaduras. Recordo que ficava observando cada detalhe, tentando traçar um elo entre o que via e as histórias que eu ouvia nas rodas de conversa dos adultos que se reuniam sempre à noitinha em nossa casa – cenário de muitas situações e vivências. Em virtude da educação humana, mediada pela minha mãe, nesses momentos eu só escutava e viajava nas imaginações entre um caso e outro. Muitas vezes repetidos. Somente depois de dias eu tecia algum comentário com minha mãe sobre o fruto dessas divagações, que disparava: “Você se recorda disso? Gente! Essa menina é perigosa. Nem parecia estar prestando atenção!”.

À medida que eu crescia fui tomando consciência do lugar, das pessoas e dos modos de convivência. Eu passava a maior parte do tempo brincando sozinha no quintal, palco das minhas imaginações. Ora sob a sombra da castanheira, ora fabricando bolos de lama decorados com flores vermelhas de hibisco. Confesso que às vezes fugia para a casa de minha saudosa Avó Amélia Rosa, que era encantadora por vários motivos: uma índia com imensurável conhecimento sobre raízes e plantas, que possuía um jeito delicado de cuidar de tudo e de todos, sempre muito atenciosa. Além disso, contava-me histórias fabulosas sobre a sua infância, com um vocabulário primoroso. Era impressionante como suas palavras eram tão bem colocadas.

Numa tarde como tantas outras, enquanto brincava no quintal de minha casa, passou um vendedor de livros pela comunidade. Lembro que meus olhos ficaram estatelados quando ele mostrou um livro de história bíblica à minha mãe. Insisti para que ela o comprasse. O contato com esse livro foi marcante na minha trajetória, pois foi o único livro que tive na infância.

Às vésperas do aniversário de seis anos fui matriculada no pré-escolar (atual 1º ano) da Escola Petronilha Vidigal. Recordo que retornei aos prantos do primeiro dia de aula. Todos pensaram que o motivo do choro seria o estranhamento das pessoas e do lugar, mas na verdade havia me sentido acanhada porque eu era a única da turma que não sabia escrever o próprio nome. Quando cheguei a casa, queixei-me disso com minha mãe. Ela pegou um pedaço de papel rosa, comumente usado na época para fazer embrulhos, e escreveu meu nome nele. Lembro que repassei tanto o lápis sobre aquela escrita que, no outro dia, quando entreguei o papel à professora, este já estava se decompondo. A professora Eliete era muito dedicada e carinhosa. Eu sempre idealizei ser professora como ela. Recordo-me de cada detalhe da sala, do prazer de estar naquele espaço, dos desenhos pendurados na parede, da minha escrita no papel, das primeiras pinturas, do cheirinho de massinha de modelar, da voz delicada da professora, dos colegas e das aventuras que protagonizamos juntos.

Por meio da mediação da professora e ajuda de minha irmã Rosângela, aprendi a ler, escrever e contar em pouquíssimo tempo. “Menina! Já disse que não pode ler na hora da refeição!” – repreendia a minha mãe quando me via à mesa debruçada sobre o livro da capa amarela<sup>2</sup> na hora do almoço e jantar. Para ludibriá-la recordo que minha estratégia era pôr sobre a mesa, minutos antes das refeições, o máximo de produtos que conseguisse. Assim eu poderia ficar duplamente alimentada – pela leitura das embalagens e pela comida simples, mas temperada com afeto pela minha mãe querida.

Inspirada pelos desenhos de minha irmã Maria Amélia, pelos “quadros de paisagem” que possuíamos em casa, e pelos da casa de minha avó, o gosto pela arte floresceu em consonância com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Na minha aventura cotidiana de incontáveis transições e passagens, a paixão pela escola e o apreço pela leitura, pela poesia e pela arte configuravam o meu refúgio diante das intempéries da vida.

Aos 11 anos, quando eu cursava a 6<sup>a</sup> série (atual 5º ano) ocorreu o traumático momento de ruptura com a escola. Minha mãe decidiu mudar-se novamente para Cachoeiro e lá comecei a trabalhar como doméstica e babá. Era doloroso arrumar as crianças para irem à escola enquanto meus sonhos eram suprimidos pelas circunstâncias. Nessa época, diante da falta de livros e do medo de esquecer-me do aprendizado construído até então, eu passava boa parte do tempo livre lendo dicionário e escrevendo versos. Somente depois de mais de dez anos, entre saídas e retornos da escola que – incentivada pela cunhada Rosilene, pelo Jeremias, pai de meu filho e demais familiares – concluí o Ensino Médio no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cachoeiro de Itapemirim (CEEJA-CI).

O certificado de conclusão do Ensino Médio me fez esperar a escritura de uma nova história que transcendesse as margens das impossibilidades. Impregnada pelo desejo de compartilhar saberes desenvolvi durante um tempo, numa comunidade do município de Presidente Kennedy-ES, um trabalho voluntário com jovens, adultos e idosos que não sabiam ler e escrever. Após esta gratificante experiência iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo (2011-2014). Apesar da dedicação e do trabalho se constituírem sustentáculos de minha trajetória de vida precisei contar com o benefício de políticas educativas para garantia da minha permanência no curso<sup>3</sup>. Ainda em 2014 fui aprovada em processo seletivo para o curso de Artes Visuais pela Universidade

---

<sup>2</sup> Apelido que dei ao livro ilustrado que, de fato, tinha a capa amarela.

<sup>3</sup> Participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa (PIBID) de 2012 a 2014 e do Programa Bolsa Estágio de Formação Docente, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU), do Estado do Espírito Santo, entre 2012 e 2013.

Federal do Espírito Santo (UFES) e, em 2015, ingressei no mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Assim, constituo-me uma voz que enuncia e dá enfoque ao público jovem e adulto, apresentando, nesta dissertação, as descobertas que fiz como integrante do projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” (Edital n.º 49/12 – Observatório da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), fruto da parceria entre a UENF e o IFFluminense.

Ao me inserir no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do IFFluminense *campus* Campos Guarus busquei lançar luz sobre as sociabilidades manifestas pelos estudantes dessa modalidade, bem como sobre algumas problematizações estabelecidas e atravessadas, de um lado, por questões macro – como por exemplo a implantação via decreto dessa política, em 2005 – e de outro, travadas no plano micro – as vivências cotidianas nos vários espaços físicos das instituições.

Embora já explicitado, é válido ressaltar que a minha formação acadêmica não teve como enfoque os estudos sobre as Ciências Sociais e, nesse sentido, considerando que a metodologia empreendida neste estudo emergiu no âmbito da Antropologia, foi necessário visitar e tecer um diálogo com autores desse campo teórico que auxiliaram na compreensão das especificidades do método, bem como no exercício reflexivo a respeito da prática da pesquisa etnográfica e interpretação dos dados.

Nessa tessitura, o capítulo inicial versa sobre as contribuições do uso da Etnografia em pesquisas no campo da Educação. Sem a pretensão de realizar um estudo exaustivo sobre a temática, apresento, de maneira concisa, algumas informações sobre as origens dessa inter-relação, as divergências e convergências desse percurso histórico, finalizando com algumas considerações acerca do lugar da Etnografia em Educação na contemporaneidade, apresentando as descobertas que fiz no decurso da pesquisa.

No segundo capítulo apresento um estudo bibliográfico acerca do processo histórico a respeito da transição experimentada por dois processos históricos distintos, porém, convergentes: i) da criação das Escolas de Aprendizes Artífices até a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), isto é, da criação/consolidação da identidade institucional dos institutos federais até a expansão; e ii) dos Movimentos Sociais de Educação Popular até o reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos como

modalidade de ensino. Essa historicidade pareceu basilar para situar o Proeja no lócus pesquisado.

Por conseguinte, no terceiro capítulo, descrevo a arquitetura metodológica desde a experiência piloto no uso da Etnografia até os recursos empreendidos na construção da arquitetura de pesquisa. Os relatórios iniciais foram submetidos a uma avaliação da Antropóloga Caterine Reginensi<sup>4</sup> que orientou o planejamento das ações subsequentes no que tange ao uso do método etnográfico.

Sequencialmente, no quarto capítulo explicito os detalhes da minha inserção no campo pesquisado, as falas, os olhares, os lugares, os passos e compassos do ritual de aproximação e interação com os atores da pesquisa.

No quinto capítulo descrevo o perfil dos atores estudantis e elementos que compõem o espaço físico habitado pelos estudantes, do lado de dentro dos muros da instituição e em ambientes externos ligados ao instituto (a rua, os pontos de ônibus, a lanchonete do “Tio”, o interior dos ônibus, entre outros espaços não escolares), lançando luz sobre as porosidades que compõem os cenários em que esses atores sociais atuam cotidianamente.

No sexto capítulo apresento os relatos dos estudantes acerca de suas trajetórias de vida e expectativas com relação aos estudos. Aprofundando a discussão, apresento as percepções inferidas a partir da análise interpretativa das narrativas e informações reunidas durante o processo de interação com esses atores, à luz de reflexões teóricas elencadas no exercício de busca pela compreensão das insígnias que permeiam o âmbito das sociabilidades estudantis do Proeja.

Por fim, apresento as considerações possíveis sobre o trabalho, elencando as principais descobertas durante o percurso de pesquisa, seguidas das referências, dos anexos e do glossário.

Espera-se que este estudo ofereça elementos para discussões que tratem da relação entre Etnografia e Educação e contribua também para futuras reflexões sobre as vivências e construção de significados no âmbito da educação de jovens e adultos profissional.

---

<sup>4</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odile Elise Augusta Reginensi.

## **CAPÍTULO I – CONTRIBUTOS DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

Há muito se busca compreender os significados que envolvem o contexto escolar numa perspectiva macroeducativa e social. Nessa dinâmica, a Etnografia tem se mostrado um caminho eficaz pelo modo como expõe os problemas, articulando as insígnias intrínsecas nas situações que emergem e permeiam o âmbito escolar. Contudo, a Etnografia e a educação nem sempre dialogaram. Durante muito tempo elas pertenciam a campos ideológicos distintos de modo que a convergência entre ambas gerou certa turbulência. Mas afinal, é ou não possível fazer Etnografia em Educação?

A indagação me impôs o desafio de garimpar respostas em torno de um antigo debate. Não é minha intenção finalizá-lo, porque há que se considerar que o diálogo é fundamental para o avanço de quaisquer pesquisas. O propósito é encontrar respostas para essa questão e outras que me inquietaram ao longo deste percurso, por isso, debrucei-me sobre a literatura buscando identificar as principais contribuições teóricas e epistemológicas inerentes à temática elencada.

Desse modo, a escrita deste capítulo leva em consideração a trajetória percorrida a partir do “surgimento da Antropologia”. Partindo desse ponto, abordei como o método etnográfico foi forjado e expandiu-se ao longo do percurso histórico até confluir nas pesquisas realizadas no âmbito educacional.

O texto foi organizado a partir dos seguintes subitens: i) As raízes históricas da Antropologia: o “surgimento” da etnografia e seus usos na Educação; ii) Uso da Etnografia na Educação: encontros e desencontros; iii) Para além das turbulências: o lugar da Etnografia Educacional; e vi) Etnografia em Educação: confluência de sentidos.

Sem a pretensão de realizar um estudo exaustivo sobre os fundamentos da Antropologia ou Etnografia, mas reconhecendo a amplitude do debate, antes de mergulhar nas especificidades da pesquisa etnográfica em educação, reporto-me às raízes históricas da Antropologia, até o florescimento da Etnografia em Educação, alinhavando essas informações ao nosso processo de descoberta construído a partir das leituras e das vivências. Nesse garimpo, avalia-se as limitações e possibilidades dessa inter-relação entre Etnografia e Educação (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Vale dizer que, num primeiro momento, o objetivo era apresentar uma síntese das abordagens que explicavam os usos e conceitos da Etnografia no campo educacional. Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de descrever o percurso de



forma mais didática, para assim situar o lugar que a Etnografia ocupava no cenário educacional.

A princípio, a primeira compilação dos textos foi organizada com as seguintes categorias: i) Pilares da Antropologia/Etnografia; ii) Etnografia em Educação por antropólogos; iii) Etnografia em educação por não-antropólogos; iv) Dossiês de pesquisa; e v) Etnografia em espaços não escolares. Num segundo momento foi acrescentada a quinta categoria: vi) Textos críticos em Antropologia/Etnografia em Educação.

Nessa bricolagem<sup>5</sup>, cataloguei esse material e o organizei levando em consideração informações como: autor; formação acadêmica; título; ano de publicação; tipo de publicação; objetivos; metodologia; principais resultados; palavras-chave e *link* da publicação.

A título de exemplo, apresento, no Quadro 1, o modo como foram organizados os trabalhos utilizados nesse exercício de síntese.

---

<sup>5</sup> No sentido dado por Jussara Freire (2013) no artigo “Uma caixa de ferramentas para a compreensão de públicos possíveis: um arranjo de sociologias pragmáticas”. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/FreireDos.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

**Quadro 1 – Modelo de quadro de síntese das publicações sobre Etnografia em Educação**

ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO REALIZADA POR PESQUISADORES NÃO ANTROPÓLOGOS										
Código de identificação	Autor	Formação Acadêmica	Título	Ano	Tipo	Objetivos	Metodologia	Principais Resultados	Palavras-Chave	Link da publicação
ETED_NANT-1 <sup>6</sup>	Paula Almeida de Castro	Graduação em Psicologia (PUC-RJ) e Mestrado em Educação (UERJ) e Doutorado em Educação (UERJ)	De <i>Memoria Et Remiscentia</i> ao Pertencimento aos Meios Escolares: A contribuição da Pesquisa Etnográfica em Educação	2014	Revista	Buscou-se asserções teóricas com definições sobre o conceito de memória e seus usos para a compreensão da história de vida do sujeito social e a relação com o pertencimento na trajetória escolar.	Abordagem etnográfica.	Observou-se que a memória individual e coletiva vivenciada pelos alunos nos processos educacionais, modifica, possibilita e acompanha as escolhas que são feitas para além das salas de aula frequentadas.	Memória. Pertencimento. Etnografia.	<a href="http://www.e-publicacoes.ufrj.br/index.php/revistateias/article/view/24469">http://www.e-publicacoes.ufrj.br/index.php/revistateias/article/view/24469</a>
ETED_NANT-2	Amurabi Pereira de Oliveira	Licenciatura Plena e Mestrado (2008) em Ciências Sociais pela UFCG e Doutorado em Sociologia UFPE	Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação	2013	Revista	Apresenta uma reflexão em torno da utilização da Etnografia na pesquisa educacional. De forma mais específica, buscou apontar para algumas pistas na sua utilização, indicando também algumas armadilhas postas.	Etnografia	Considerou-se que, pensar a Etnografia no campo da educação é também pensar a produção do conhecimento antropológico na educação. A partir dessa perspectiva, refutamos algumas posições amplamente difundidas no âmbito da pesquisa educacional que afirmam que não há pesquisas etnográficas em educação, mas apenas pesquisas do “tipo etnográfico”, o que em nossa leitura se origina de uma leitura reducionista e extremamente superficial da Etnografia, ou mesmo inexistente, da antropologia.	Etnografia; Antropologia da Educação; pesquisa educacional	<a href="http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/322/312">http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/322/312</a>
ETED_NANT-3	Artur Queiroz Guimarães; Marcos Cabral de Melo; Elaine Soares França; Danusa Munford	Faculdade de Educação da UFMG	Etnografia na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: análise de dois referenciais teórico-metodológicos importantes no campo	2009	Anais	Investigar a etnografia no campo da educação em ciências, situando essa discussão no campo mais amplo da pesquisa em Educação.	Levantamento de artigos publicados em periódicos da área e anais de eventos (ENPEC) e análise de obras de Marli André e Judith Green.	A análise, além de evidenciar especificidades entre os dois referenciais, permitiu apontar contextos para a maneira como a etnografia tem sido empregada nesse campo, tais como o debate “qualitativo versus quantitativo” e inserção de discussões da comunidade internacional na pesquisa nacional.	Etnografia em educação, metodologia de pesquisa, pesquisa em ensino de ciências.	<a href="http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viuenpec/pdfs/1124.pdf">http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viuenpec/pdfs/1124.pdf</a>
ETED_NANT-4	Antonio dos Santos Andrade	Psicologia USP, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP	O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico	1990	Revista	Compreender como se produz fracasso escolar	Técnicas etnográficas	A partir dos resultados obtidos, revela-se um a dinâmica intra-escolar marcada por conflitos e antagonismos, identificadas nos três níveis básicos que a caracterizam: entre professores e “especialista”, entre professores e alunos e entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cotidiano. Estes conflitos são considerados como constitutivos da dialética do cotidiano da escola pública de periferia. Apresentam-se sugestões para uma atuação	Não consta.	<a href="https://social.stoa.usp.br/articulos/0015/4068/estudo_etnografico_cotidiano_escola.pdf">https://social.stoa.usp.br/articulos/0015/4068/estudo_etnografico_cotidiano_escola.pdf</a>

<sup>6</sup> A transcrição do código de identificação “ETED\_NANT” é: Etnografia na Educação Realizada por Pesquisadores Não Antropólogos.

		(PPGEE-UFSCar)						do profissional escolar como força progressista na interior desta instituição, buscando sua transformação.		
ETED_NANT-5	Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre	Graduada em Letras, Pedagogia, Mestrado do em Educação e Doutorado em Psicologia da Educação University of Illinois em Urbana-Champaign (USA)	Etnografia da Prática Escolar	1995	Livro	Investigação etnográfica	Investigar, por meio do uso da abordagem etnográfica, a prática pedagógica das escolas, focalizando especialmente o professor e o seu trabalho docente cotidiano.	O livro envolve dois conjuntos básicos de publicações estreitamente relacionados: textos sobre a prática do ensino e textos sobre a prática da pesquisa. Completarão a coleção textos de leitura sobre o ensino e a pesquisa na área pedagógica, envolvendo tradução inédita e reedição de textos literários. Cada publicação contempla questões relacionadas aos fundamentos e à prática em diferentes áreas do saber pedagógico, no âmbito do ensino, e em diferentes formas de investigação, no âmbito da pesquisa.	Não consta	<a href="https://bloglinaguenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf">https://bloglinaguenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf</a>
ETED_NANT-6	Jenny Assaél Felipe Acuña, Paulina Contreras, Francisca Corbalán <sup>a</sup>	Graduação em Psicologia pela Universidad de Chile.	Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación*	2014	Revista	Apresentar resultados de um estudo etnográfico que teve como principal enfoque investigar sobre “quais transformações na cultura escolar está sendo implementada a SEP” referente à Lei de Subvenção Escolar Preferencial chilena, isto é, analisar como tem se caracterizado a incorporação das escolas ao regime SEP.	Estudo etnográfico	Nesse artigo, os autores apresentam os resultados do primeiro ano de estudo, revelando dois achados relevantes: as escolas se percebem em perigo de extinção e há ausência de diálogo nos Conselhos de Professores. Sobre estes aspectos, desenvolver-se-á suas implicações para a melhoria do sistema.	Políticas de melhoria da escola, políticas de responsabilidade, lei de subvenção preferencial escolar, escola de etnografia.	<a href="http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art01.pdf">http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art01.pdf</a>
ETED_NANT-7	Bernard Charlot	Doutorado em Educação. Université de Paris X, Nanterre, Paris X, França. Livre-docência Université de Paris X, Nanterre, Paris X, França.	Etnografia da escola Trabalho publicado em 1989 sob o título “L’ethnographie de l’école dans les travaux britanniques”.	1992	Revista	O texto é uma nota sintética de leitura, redigida no interesse da equipe de pesquisa Education Socialization et Collectivités Locales (E.S.C.O.L) da Universidade de Paris VIII. Esta equipe investiga as relações com o saber e as redes de ação educativa numa zona de educação prioritária (a Z.E.P dos Francs-Moisins em Saint-Denis).	Notas etnográficas	Charlot explica que seu interesse pela etnografia da escola, além de entender que através dela consiga fazer emergir os problemas micro-sociais, ela tem suas raízes num questionamento “neo-marxista” mais global sobre o papel dos atores, das micro-situações e da historicidade da constituição do social.	Não consta	<a href="http://www.puublicacoes.inep.gov.br/portal/download/533">http://www.puublicacoes.inep.gov.br/portal/download/533</a>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face da ampla quantidade de textos percebi a necessidade de utilizar outro procedimento que me permitisse absorver a essência dos textos escolhidos para estudo. Para tanto, xerocopiei os textos e usei canetas coloridas para marcá-los por assunto:

- i) Origem da Antropologia/Etnografia;
- ii) Conceito de Etnografia;
- iii) Usos da Etnografia em pesquisas educacionais;
- iv) Críticas e considerações sobre o método; e
- v) Temas atuais em pesquisa etnográfica.

Essas informações foram reunidas em um mapa conceitual com o uso do aplicativo *CmapTools*, no qual teci uma rede de diálogos e sentidos sobre a Etnografia em Educação. Esse mapa serviu de base para a construção deste capítulo.

### **1.1 As raízes históricas da Antropologia: o “surgimento” da Etnografia e seus usos na Educação**

A interação da Antropologia – ou Etnografia – com a Educação foi iniciada por Margareth Mead. Provavelmente a aproximação das duas temáticas deu-se devido ao fato de que, por um lado, o projeto de estudo da Antropologia problematiza as diferenças entre as chamadas sociedades simples e as sociedades complexas com a finalidade de compreender a cultura e a vida social, enquanto que, por outro, o de Educação tem como finalidade a transformação social. Portanto, a interação entre ambas gerou pontos de tensão (CHARLOT, 1992; LÉVI-STRAUSS, 2009; DAUSTER, 2003).

Nesse sentido, seria negligente iniciar a discussão sobre o processo de entrelaçamento da Antropologia com a Educação sem antes me debruçar sobre os fundamentos que forjaram, ao longo da história, as características, os avanços, embates e desdobramentos desse intercâmbio. São pautados, nesse entendimento que apresento, nos tópicos seguintes, alguns elementos que nos permitem delinear o caminho percorrido pela Antropologia até o encontro com o campo educacional.

### 1.1.1 Origens da Antropologia

A Antropologia da Educação emergiu no âmbito da Antropologia Cultural. Até a Primeira Guerra Mundial, o evolucionismo configurava a principal corrente intelectual, assim, influenciado pela perspectiva evolucionista e pelo romantismo alemão, o antropólogo britânico Alfred Tylor ganhou notabilidade ao ser o primeiro teórico a apresentar o conceito de cultura. Para além do sentido metafórico que envolve o termo “cultura” como pressuposto de “cultivo”, em sua obra “Primitive Culture”<sup>7</sup>, Tylor associa o termo à noção de “civilização”. Isto é, para ele, corresponde ao desenvolvimento humano universal caracterizado por um processo no qual as diferenças fazem parte de um único processo evolutivo. Considerado o fundador da Antropologia como uma disciplina científica, Tylor explicou que “Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (TYLOR, 2005, p. 1).

Em seu entendimento, as culturas humanas mudam ao longo do tempo para se tornarem mais complexas. Assim, apropriando-se de grande quantidade de dados etnográficos, frutos de suas viagens, fez uso da comparação como método para demonstrar leis gerais acerca da vida social (SOUZA, 2015, pp. 20-21).

A trilha histórica nos conduz a James Frazer. Considerado um “literato humanista” em virtude de seu “estilo” de escrita, em sua obra “The Golden Bough” (1922) – O ramo de ouro – apresenta um estudo crítico acerca dos mitos, folclores, magia e religiões, resultado de uma análise comparativa por meio da qual buscou identificar traços de afinidade entre as crenças, cultos e práticas religiosas de lugares distintos. No texto, o cientista social disserta sobre dois tipos de magia, a simpática e a homeopática ou imitativa que para semiótica seria a distinção entre signos icônicos e indiciais (NÖTH, 1996, p. 38).

Na análise de Frazer (1922, p. 20), a magia simpática e imitativa constituem-se “lados opostos” de uma “falácia grande e desastrosa, uma concepção equivocada da associação de ideias” – um “sistema inteiro errôneo, teórico e prático”. Contudo, para além da interpretação etnocêntrica e distorcida das práticas culturais observadas, a obra de Frazer (1922) ilustrou o caminho percorrido por um cientista social à procura de respostas para as suas indagações a respeito da existência humana.

---

<sup>7</sup> O primeiro volume do livro “Primitive Culture” foi publicado em 1871.

No berço da Antropologia Cultural, nos dirigimos a Franz Boas<sup>8</sup>, que inaugurou uma nova corrente de pensamento sobre o fazer antropológico ao tecer críticas sobre a insistência de pesquisadores que buscavam “regularidades nos fenômenos socioculturais”. Contrapondo-se ao “método dedutivo dos evolucionistas”, o cientista defendia o método da indução empírica, evitando “[...] amarrar os fenômenos em uma camisa-de-força teórica”, Assim, Boas inaugurou o “método histórico” em “oposição ao comparativo” (CASTRO, 2005, p. 16). Em seus estudos ressaltou a impossibilidade de estabelecer diferenças essencialmente qualitativas nas funções fisiológicas (processos mentais) que ocorrem em diferentes raças. Boas, na contramão das teorias evolucionista e etnocêntrica – que direcionavam as pesquisas em sua época –, conseguiu compreender as diversidades e dinâmicas sociais e culturais das sociedades observadas e perceber que o comportamento humano está condicionado à experiência social, a despeito de sua raça. O pensamento fecundo do antropólogo, salientado pelo entendimento dos fenômenos culturais na proporção de sua complexidade, revolucionou o campo da Antropologia (CASTRO, 2005).

Por sua vez, o antropólogo e sociólogo Mauss, apropriando-se da Etnografia em sua obra “Ensaio sobre a dádiva” (MAUSS, 1950) transita por variados temas, debruçando-se sobre as manifestações dos fenômenos humanos. Apontado por estudiosos como “pai da Antropologia francesa”, marcou a Antropologia Cultural Moderna ao introduzir o conceito de “fato social total” no desenvolvimento de seu estudo sobre o caráter voluntário e, ao mesmo tempo, obrigatório das “trocas de bens entre indivíduos”, situando essa investigação nos sistemas de prestação total das sociedades ditas arcaicas.

Para o autor, fato social possui caráter tridimensional: a dimensão propriamente sociológica, a dimensão histórica e a fisiopsicológica. Mauss (1950, p. 319) afirmou que a análise dessa tríplice dimensão relaciona-se com uma “dupla preocupação” – de ligar o social e o individual, de um lado, o físico (ou fisiológico) e o psíquico, de outro. Destaca que, com base numa análise macro, é possível compreender as diferentes modalidades do social (jurídica, econômica, estética, religiosa etc.); o processo histórico individual (nascimento, infância, educação, adolescência, casamento etc.); e as diversas formas de expressão e representações conscientes, individuais ou coletivas, que pressupõem a apropriação de uma significação global, uma totalidade.

Refletindo sobre “Lugar da Sociologia na Antropologia”, o autor enfatizou a capacidade flexível da Sociologia e problematiza “questões limites” dessas duas ciências, ora

---

<sup>8</sup> Referem-se aos textos de Boas traduzidos por Castro (2005).

“em suas bordas exteriores”, ora em “seu núcleo e seu centro”. Assim, introduz o simbolismo e evoca a necessidade de considerar a mútua colaboração “sob diversos pontos de vista” que ambas trazem ao cenário da pesquisa (MAUSS, 1950, p. 324).

### 1.1.2 Origens da Etnografia e trabalho de campo

Prosseguindo a nossa visita aos clássicos chegamos a Bronislaw Malinowski, considerado “Pai da Etnografia” e também, juntamente com outros pesquisadores, um dos pais da Antropologia Moderna. Seus estudos provocaram mudanças profundas no campo antropológico. Ao descrever em seu livro “Argonautas do Pacífico Ocidental” detalhes de sua inserção entre os nativos das Ilhas Trombiand, no Pacífico, Malinowski (1922) expôs os pressupostos que regem a pesquisa antropológica por meio da observação participante, bem como das técnicas de coleta, ordenação e apresentação das evidências que emergem do trabalho de campo (BOAS, 2005).

Segundo Malinowski (1922), o conhecimento sobre a complexidade social e cultural só pode ser compreendida em sua totalidade se embasada em princípios teórico-metodológicos. A metáfora – o esqueleto, o corpo e sangue e o espírito – refere-se à sociedade como um organismo vivo, levando em consideração a tríade que, em sua visão, deve culminar a pesquisa: a apreensão do pesquisador sobre “o ponto de vista dos nativos”, o “relacionamento que têm [os nativos] com a vida” e a “forma como veem [os nativos] o mundo” (MAGNANI, 2015, p. 106).

Nesse mesmo sentido, ao definir o que é Antropologia, Lévi-Strauss (2009) explicou que “[...] ela emerge de uma forma específica de colocar problemas, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, tendo, no seu desenvolvimento, voltando-se para a investigação das sociedades complexas, para entender a cultura e a vida social” (DAUSTER, 2003, p. 7). Destarte, ao discutir acerca do “[...] lugar que a Antropologia ocupa nas ciências sociais e problemas colocados por seu ensino” Strauss se posicionou a respeito do trabalho desenvolvido por “antropólogos de gabinete” e definiu que “[...] é por uma razão profunda, ligada à própria natureza da disciplina e ao caráter distintivo de seu objeto, que o antropólogo precisa da experiência do campo” (LÉVI-STRAUSS, 2009, p. 400).

Outro teórico que influenciou os estudos com ênfase etnográfica foi Erving Goffman. Ele elaborou um quadro teórico com conceitos muito pertinentes no estudo e problematização dos “ritos sociais”: Interação social; Situação social; Definição de situação; Impressão/expressão; Manejo da impressão; Instituição total; Estigma; Ritual de (da

interação); e Hiper-realização. Esses princípios sociológicos, fundamentados na interação social, foram elencados predominantemente em suas obras e permanecem aguçando o olhar de pesquisadores da vida social na atualidade (GOFFMAN, 2011).

### 1.1.3 Antropologias, etnografias e termos relacionados

Etimologicamente, “etnografia” significa “escrita sobre as Nações”; “grafia” do verbo grego “escrever” e “*etno*” do substantivo grego “*ethnos*”, normalmente traduzido em um dicionário de inglês como “nação” ou “tribo” ou “pessoas” [...] o “*ethnos*”. A unidade de análise para o etnógrafo não precisa ser uma nação, grupo linguístico, região ou vila, mas qualquer rede social que forme uma entidade corporativa, em que as relações sociais são regulamentadas pelo costume (ERICKSON, 1984, p. 2). Nas palavras do antropólogo Clifford Geertz<sup>9</sup> (1978, p. 7),

[...] etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Corroborando essa concepção, Lévi-Strauss (2009) afirmou que a Etnografia representa um momento crucial no processo de formação do pesquisador, incidindo sobre a forma como ele “descobre” o sentido para os saberes em construção. Para Dauster (2003) e Castro (2004), a Etnografia é uma forma alternativa de problematização dos fenômenos, concebida como descrição, observação e trabalho de campo, usada para a compreensão e apreensão do conhecimento do sujeito pesquisado e sobre a realidade estudada.

Nesse mesmo entendimento, Magnani (2009, p. 135) postulou que

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com

---

<sup>9</sup> É interessante mencionar a contribuição da Antropóloga Lílian Sagio Cezar, Professora da disciplina “Fundamentos em Metodologia Científica”, que em sua aula do dia 19 de maio de 2015 elencou reflexões sobre o que significa fazer ciência no âmbito dos métodos e técnicas qualitativos da sociologia/Antropologia, para a turma de Mestrado em Políticas Sociais (PPGPS) do Centro de Ciências do Homem (CCH-UENF). Na ocasião ela nos falou, dentre outros autores, a respeito das importantes contribuições de Clifford Geertz para esse campo de pesquisa.



um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

O encontro da Antropologia/Etnografia com a Educação só ocorreu quando a antropóloga americana Margareth Mead, sob a orientação de Franz Boas, publicou, na década de 1930, o trabalho intitulado “Rowing Up In New Guinea”. Dentre os vários temas tratados no livro, é apresentado o primeiro estudo etnográfico no campo da Educação, fruto do trabalho de campo realizado pela autora nas Ilhas Samoa, entre 1925 e 1926. O estudo trouxe, para o cenário educacional, o olhar antropológico sobre a transmissão de saberes, marcando, portanto, o início da inter-relação entre Etnografia e Educação (MEAD, 1931).

Nesse trabalho, a autora buscava entender como era feita a transmissão de valores, atitudes, gestos e crenças dos adultos e como era inculcido na mente das crianças para que estas se inserissem na sociedade. Ela identificou características que revelavam mais o fenômeno sociocultural como influenciadoras das especificidades culturais, o que foi tema de intensos diálogos com as teorias freudianas<sup>10</sup>.

## 1.2 Uso da Etnografia na Educação: encontros e desencontros

Como visto, nossa viagem inicia-se no final do século XIX, quando se erigiu a Antropologia, ramo das Ciências Sociais que se dedica à compreensão da dinâmica que envolve a vida social, a cultura e seus fenômenos. Ela busca problematizar e estudar as “sociedades simples”, inter-relacionando as investigações com o estudo das “sociedades complexas”, a fim de compreender “a cultura e a vida social” (DAUSTER, 2003, p. 7). A Etnografia se dedica aos temas considerados irrelevantes por outros pesquisadores, que estabelecem relações com outras “[...] questões encaradas como de extrema importância por esses mesmos pesquisadores” (OLIVEIRA, 2013, p. 168).

A partir de Mead (1928), as pesquisas etnográficas e reflexões em torno do seu uso nos espaços escolares expandiram-se expressivamente. Além da antropóloga, na galeria dos

---

<sup>10</sup> Em suas pesquisas de campo Mead conseguiu provar que o complexo de Édipo, conceito introduzido por Freud, não era universal. Além disso, “certificou-se que: a) não é o psíquico que determina o cultural, mas é o contrário; b) a cada tipo de cultura correspondem as respectivas estruturas psíquicas; c) a hereditariedade não tem peso algum na formação dos modelos de comportamento das sociedades”. Fonte: BERNARDINI, Aurora. Desconfinamentos. **RUS** (São Paulo), São Paulo, v. 4, n. 4, p. 94-98, dez. 2014.

pioneiros da Antropologia da educação, destaca-se o trabalho de George e Louise Spindler<sup>11</sup> que se dedicaram aos estudos sobre os aspectos da cultura e estrutura social, aplicando atenção especial à “transmissão cultural, a socialização, mudança cultural e adaptação” e “qualquer dimensão substancial da antropologia social e cultural” desde 1948 até os anos 2000 (SPINDLER, 2000, p. 19).

De acordo com Kathryn M. Anderson-Levitt<sup>12</sup> (2012), a Antropologia educacional ou Etnografia da Educação se erigiu no âmbito da pesquisa educacional na década de 1950, ganhando profusão em várias partes do mundo. Tanto que a pesquisadora informou o seguinte:

Na década de 1950, a antropologia pedagógica surgiu na Alemanha, e mais de uma dúzia de livros têm aparecido agora com o título *Pädagogische Anthropologie*. No Reino Unido, a etnografia da educação floresceu desde o final dos anos 1960, embora alguns de seus praticantes identifiquem-se como antropólogos. Antropologia da educação ou etnografia da educação surgiu também em outros países europeus, América Latina, Israel, Japão, Índia e China (ANDERSON-LEVITT, 2012, p. 2, tradução livre pela pesquisadora).

Mas “como é possível articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção na realidade?”<sup>13</sup>. A partir dessa indagação explico, na sequência, algumas questões relativas às turbulências causadas pela interação da Antropologia – ou Etnografia – com a Educação.

### 1.2.1 Primeiras críticas, preocupações e turbulências

A Etnografia encontrou solo fértil entre os pesquisadores do campo da Educação. Contudo, essa interação não se deu fora do conflito. Em 1966, ao escreverem o artigo reflexivo a respeito do trabalho de campo intitulado de “Grande Tradição, Tradição e Educação Formal”, os antropólogos Murray e Rosalie Wax argumentaram acerca da relevância do trabalho etnográfico nos espaços escolares e declararam que, a partir de suas

<sup>11</sup> Para informações sobre as trajetórias de pesquisa e contribuições do casal George e Louise Spindler, ver o texto “As Quatro Carreiras de George e Louise Spindler” (2000). Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.29.1.00>>. Acesso em: 25 set. 2016.

<sup>12</sup> Agradecimentos à Professora Kathryn M. Anderson-Levitt, PhD *Social Research Methods*, GSEIS Moore Hall 2005A, UCLA, Professora Emerita of Anthropology, University of Michigan-Dearborn, que gentilmente me disponibilizou por e-mail, o capítulo introdutório da coletânea *Anthropologies of Education* (2012). Mensagem por e-mail a Elizângela Rosa. De: [kandersonlevitt@ucla.edu](mailto:kandersonlevitt@ucla.edu) para [elizangelarosa2009@gmail.com](mailto:elizangelarosa2009@gmail.com), em 24 set. 2016. Estendo minha gratidão à Editora *Berghahn Books* (OXFORD), por disponibilizar a visualização *online* dessa obra. Ambas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>13</sup> Com base em Dauster (2003).

análises até então, “[...] a literatura de pesquisa carece de um corpo sólido de dados sobre a etnografia das escolas” (WAX; WAX, 1966, p. 1).

No texto, Wax e Wax (1966) criticaram a aplicação exaustiva de testes realizados por investigadores aos estudantes indianos e brancos que, a partir da hipótese de pesquisa, afirmavam que a “retirada progressiva” desses estudantes das escolas era resultado de “insuficiência psíquica dos índios”, e asseveraram que, caso os etnógrafos objetivassem realizar uma pesquisa etnográfica para observar “as interações da sala de aula”, a compreensão daquilo que eles presumiam ser “uma insuficiência psíquica” poderia “ser transformada”, sinalizando, nesse sentido, a necessidade de alteração da visão reducionista e xenofóbica lançada sobre aqueles estudantes (WAX; WAX, 1966, p. 9).

Como já visto, os pesquisadores postularam que, dos trabalhos etnográficos analisados por eles naquela época,

Somente alguns dos muitos pesquisadores e críticos tiveram a paciência, fortificada pela fé no empirismo etnográfico, para observar os processos sociais realmente ocorrendo em relação às escolas: entre os estudantes, entre os professores, dentro de salas de aula, entre os estudantes e seus pais anciãos e assim por diante professores e estudantes sendo dócil e disponível, tem sido muito mais fácil e muito mais pretensiosamente científico (ao menos ameaçadora para a estrutura de poder local) para administrar as resmas de testes que são então marcados mecanicamente. Como resultado, a literatura de pesquisa carece de um corpo sólido de dados sobre a etnografia das escolas (WAX; WAX, 1966, p. 1).

Além disso, os pesquisadores também refutaram a forma como cientistas sociais, com base no conceito de “privação cultural”, a partir da deturpada ideia de que esses povos estariam com deficiências linguísticas, psicológicas e culturais, teriam ignorado a cultura dos povos empobrecidos e étnicos (p. 18). A preocupação dos antropólogos/etnógrafos da educação, na ocasião, estaria focada na investigação sobre a capacidade intelectual das minorias e dos povos menos favorecidos no que concerne à aprendizagem e transmissão da cultura. Contudo, transcendendo essa ótica, os pesquisadores sugeriram como alternativa que as pesquisas etnográficas lançassem luz sobre as desigualdades na escolaridade de diferentes populações étnicas no interior dos Estados Unidos (WAX; WAX, 1966, pp. 9-21).

Na década de 1970, Michel Stubbs e Sara Delamont, no livro “Explorations in classroom observation”, apresentaram uma crítica contundente acerca das pesquisas que versam sobre os estudos de interação em sala de aula, realizadas em sua maior parte nos Estados Unidos da América na década anterior à publicação. Na opinião dos autores, essas pesquisas não deram conta de ampliar a compreensão sobre o processo de ensino-

aprendizagem, bem como sobre todo o espaço escolar (STUBBS; DELAMONT, 1976). Por isso, os autores enfatizaram que as pesquisas antropológicas ou etnográficas poderiam contribuir para a superação dessa lacuna (ANDRÉ, 1995, p. 8).

Ainda nesse período, pesquisadores envolvidos com esse ramo da pesquisa educacional começaram a publicar, trimestralmente (ANDERSON-LEVITT, 2012, p. 1), os resultados de seus estudos etnográficos. Todavia, em virtude das turbulências provocadas pelo uso do método etnográfico no campo da Educação, pesquisadores educacionais perceberam a necessidade de realizar, em 1978, na Universidade da Pensilvânia, o I Colóquio sobre Etnografia e Educação – “*Children in and out of School*”. Os trabalhos apresentados no encontro foram compilados em forma de dossiê, republicado em 1982<sup>14</sup>.

Dentre as abordagens apresentadas, Perry Gilmore e David Martin Smith (1982) explicitam no texto introdutório, intitulado *A retrospective discussion of the state of the art in ethnography in education*<sup>15</sup>, os apresentam a temática do evento e salientam a apreensão similar ao explicitado por Wax e Wax (1966). Relembam que, no decorrer das discussões, perceberam que um sentimento dúbio pairava sobre os participantes – por um lado acreditava-se expressivamente que a sensibilidade etnográfica inerente “[...] às pessoas, à cultura e ao contexto poderiam oferecer valiosos e novos *insights* práticos que podem levar à melhoria do ensino” (p. 7), e de outro partilhavam da mesma apreensão: “[...] que um entusiasmo fácil sem cuidado levar em conta a natureza dos pressupostos teóricos da etnografia poderia dramaticamente reduzir seu uso de plenitude e destiná-la a tornar-se simplesmente mais uma moda passageira” (GILMORE; GLATTHORN, 1982, p. 220).

Além disso, afirmaram que alguns participantes viam “[...] os estudos em sala de aula [...] como caros e potencialmente intrusivos” (p. 177). Contudo, avaliaram que os resultados de pesquisa apresentados foram recebidos com abertura por um público receptivo e com apetite de *insights* sobre o cotidiano escolar e perspectivas de melhoria (GILMORE; GLATTHORN, 1982).

No texto “Combinando abordagens etnográficas e quantitativas: sugestões e exemplos de um estudo realizado em Porto Rico”, a pesquisadora Evelyn Jacob (GILMORE; GLATTHORN, 1982) fez um alerta a respeito do uso simplificado da Etnografia associada

<sup>14</sup> No documento consta uma homenagem *in memoriam* de Margareth Mead, a precursora do trabalho antropológico no âmbito educacional falecida no ano em que o Colóquio foi realizado. No texto a antropóloga é enaltecida por suas contribuições e pela superação dos desafios vividos enquanto pesquisadora.

<sup>15</sup> Os demais trabalhos apresentados nesse Colóquio abordaram: i) as raízes históricas e teóricas da etnografia; ii) os elementos essenciais da etnografia em educação; iii) explorações práticas da etnografia com relatos de pesquisadores (eventos e a estrutura das observações, os aspectos das relações e organização social escolar; iv) a interlocução das abordagens etnográficas com pesquisas qualitativas; e v) o sistema de valores concorrentes na escola.

aos métodos quantitativos que estaria causando muito desconforto entre os antropólogos da época. Em sua abordagem explicou ser possível estabelecer um diálogo entre os dois métodos, inclusive combiná-los aos estudos sobre as políticas, desde que a preocupação fosse a melhoria da vida social e o contexto social onde dos sujeitos estudados, reunindo resultados das observações com dados quantitativos e usar tais informações para as decisões políticas.

Na visão da autora, a investigação etnográfica, antropológica e qualitativa estava sendo, até o momento, contrastada com a pesquisa experimental, quantitativa e psicológica, tradicionalmente utilizada na Educação (Quadro 2). Em sua concepção, as abordagens etnográficas deveriam ser vistas como complementares no contexto do desenvolvimento do conhecimento, envolvidas por um ciclo de observação qualitativa, que, por sua vez, motiva mais observação e experimentação (GILMORE; GLATTHORN, 1982).

**Quadro 2 – Contraste entre pesquisas com abordagens qualitativas e quantitativas**

<b>Características metodológicas das abordagens quantitativas e etnográficas</b>		
<b>Dimensões de contraste</b>	<b>Abordagens de pesquisa</b>	
	<b>Etnográfica</b>	<b>Qualitativa</b>
<b>Formulação de hipóteses</b>	Formulado durante todo estudo	Formulado no início do estudo
<b>Reformulação da hipótese</b>	Aberto à reformulação	Não aberta à reformulação
<b>Perguntas feitas</b>	Processo descritivo	Descritivo, causal
<b>Dados utilizados</b>	Qualitativa	Quantitativa
<b>Métodos de coleta de dados</b>	Observação naturalista participante, entrevistas abertas.	Observação não participante, questionários, Experiências
<b>Preocupação com o contexto</b>	Preocupação central (etno-histórica e imediata)	Preocupação menor
<b>Abordagem à generalização</b>	Asseguram	Estatística
<b>Preocupação com validade</b>	Preocupação central	Não de preocupação central
<b>Preocupação para a confiabilidade</b>	Não é uma preocupação central	Preocupação central
<b>Abordagem de significado</b>	<i>Emic</i> <sup>a</sup> localmente relevantes	<i>Etic</i> <sup>b</sup>
<b>Tipos de categorias utilizadas</b>	<i>Emic</i> <sup>a</sup> localmente relevantes	<i>Etic</i> <sup>b</sup>

<sup>a</sup>*Emic* - refere-se a significados e categorias que são reconhecidas pelos membros da cultura em estudo, ou seja, ponto de vista do nativo.  
<sup>b</sup>*Etic* - (ética) refere-se a significados e categorias que são impostas sobre os dados a partir do lado de fora, geralmente de uma teoria ou modelo, ou seja, ponto de vista do pesquisador.

Fonte: elaborado por Evelyn Jacob. Fonte: Gilmore e Glatthorn, 1982, p. 125.

Ao final do documento, Bárbara Kirshenblatt-Gimblet apresentou uma síntese a respeito das *contribuições e limitações* do encontro, onde avalia que esse I Colóquio sobre Etnografia e Educação “[...] não gerou consenso claro nem polêmica e que a aplicação da etnografia à educação, que é de interesse primário para os profissionais, pode gerar controvérsia considerável” (p. 241). Afirmou que a Etnografia é baseada na confiança, visto que é só pela relação de confiança que as pessoas terão o conhecimento almejado. Advertiu que enxergar a Etnografia como um “[...] instrumento de controle, um esforço de

espionagem” da escola “[...] seria destruir sua utilidade etnográfica” (GILMORE; GLATTHORN, 1982, pp. 254-256).

Além disso, Kirshenblatt-Gimblet atribuiu à Etnografia escolar o legado antropológico de análise a partir de uma perspectiva “holística” e preocupação com os fatores culturais. Segundo a pesquisadora, face à sua ampla capacidade descritiva, o método é adequado para os estudos da escola como um todo cultural, visto que pode articular-se com a família e a comunidade. Argumentou que o olhar etnográfico pode contribuir para a reflexão a respeito da aprendizagem, educação formal, alfabetização, socialização, autoridade, relações de pares, como também explorar estas e outras questões relacionadas. Quanto aos problemas, eles podem ser pesquisados e identificados como surgem no decurso da observação etnográfica, sem a necessidade de “hipóteses pré-formuladas”. Finalizou afirmando que a etnografia pode embasar outros tipos de pesquisa, contribuir para a melhoria do sistema educacional e gerar “[...] hipóteses que possam ter implicações para a resolução de problemas práticos” (GILMORE; GLATTHORN, 1982, p. 242).

Em 1980, Sara Delamont e Paul Atkinson publicaram um estudo comparativo entre duas tradições em pesquisa educacional – Antropologia (norte-americana) e Sociologia (britânica), tendo como enfoque principal a crescente expansão das pesquisas etnográficas em Educação. Na coletânea de trabalhos analisados, os pesquisadores perceberam fragilidades na forma como a Etnografia estava sendo usada pelos dois campos disciplinares. Eles identificaram que os antropólogos norte-americanos estavam tão obcecados pelo pluralismo e singularidade cultural e em retratar a escola “implícita e explicitamente” como “uma arena” – na qual a “[...] diversidade cultural, as origens e pressupostos dos professores e sua didática, da escola e comunidade prejudicavam-se causando conflitos” (pp. 146-147) –, que não lançavam luz sobre o real processo de escolarização.

Segundo Delamont e Atkison (1980), os sociólogos britânicos concentravam as suas abordagens “anti-positivistas e interpretativas” incorporadas à sociologia britânica de Educação (interacionismo simbólico, fenomenologia, etnometodologia etc), misturadas com outras perspectivas mais estruturalmente baseadas, buscaram lançar luz sobre o decurso da vida cotidiana nas escolas, gerando, dessa forma, implicações para o significado do impacto de escolaridade com enfoque na concepção do aluno e na construção da identidade dentro da sociedade em que ele está inserido.

A partir dessa verificação, os autores ressaltaram a participação britânica na consolidação da etnografia, afirmando que o uso mais detalhado e sistemático do método, numa perspectiva antropológica, poderia beneficiar ainda mais os estudos educacionais,

podendo contribuir para uma visão holística a respeito da organização e negociação da vida cotidiana nas escolas e em salas de aula. Entretanto, alertaram sobre os perigos e armadilhas que envolviam utilização do método, ressaltando que a abordagem etnográfica reflete os compromissos epistemológicos e pressupostos teóricos dos dois campos disciplinares. Além disso, expressaram preocupação face ao imediatismo provocado pelo interesse dos investigadores em demarcar a ruptura com o positivismo, porque, para eles, a compreensão equivocada a respeito do método poderia resultar no distanciamento das bases teóricas que o sustenta e gerar estudos etnográficos apenas com conteúdo empírico. Sugeriram que a escolarização de grupos minoritários, ou de regiões rurais e periféricas da classe trabalhadora urbana, nas escolas secundárias, também deveria ser contemplada nas pesquisas. Finalizaram pontuando que o “contraste” entre a Antropologia norte-americana e a Sociologia britânica se refletia na forma como olhavam para o objeto: enquanto os pesquisadores americanos se preocupavam com a raça e cultura, os britânicos lançavam o olhar sobre a classe social e as questões implicadas nessa contextura.

No cenário nacional, a pesquisadora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André publica, desde a década de 1970, os resultados de suas experiências com Etnografia em Educação. Em um balanço que fez a respeito das pesquisas realizadas no País, avalia que na década de 1980 a abordagem etnográfica se popularizou ao ponto de quase se tornar um “modismo” no Brasil. Em seu livro “Etnografia da prática escolar”, publicado em 1995, argumentou sobre o método e apontou o etnógrafo como o principal instrumento na coleta e análise de dados. Com relação às pesquisas etnográficas, afirmou que o que se tem feito hoje é “[...] uma adaptação da etnografia à educação”, ou seja, em sua concepção, esses estudos são “[...] do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Entretanto, o sociólogo Amurabi Oliveira (2013) rebateu tais averbações, afirmando que tal posicionamento seria uma precaução face às possíveis armadilhas que podem ser geradas pela classificação da pesquisadora, pois, em sua leitura, a definição dada por André (1995, p. 24) “[...] implica um reducionismo simplista, por não compreender a própria dinâmica e as transformações da Antropologia, e da Etnografia, nas últimas décadas. Ressaltou que os nativos não são mais os mesmos, e a Etnografia também não”. Além disso, acrescentou que, quando se fala em Etnografia, não “coletamos” ou fazemos “análise de dados”, mas, sim, uma “construção” de cenários a partir da organização das informações descritas nos relatórios resultantes das observações participantes (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Há, portanto, duas distinções entre as perspectivas dos dois autores (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA, 2013). Acerca da nomenclatura utilizada, os apontamentos de Oliveira (2013)

parecem fazer mais sentido, principalmente quando salientou, em estudo, sobre o quanto a Etnografia expandiu-se e passou por várias metamorfoses.

É bem verdade que ocorrem equívocos nos usos da etnografia na atualidade, por isso, com base em Magnani (2012, p. 175), convém ressaltar que

[...] a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa [...] que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento.

Para além do exposto, tomando novamente como referência o trabalho de Oliveira (2013), é possível considerar que, se tentássemos compreender a Etnografia em seu sentido “clássico”, estaríamos minimizando sua flexibilidade e potencialidade, visto que, com o passar do tempo, a Etnografia deixou de ser um método de investigação exclusivo dos antropólogos para ser usado por pesquisadores educacionais, sociólogos, linguistas, psicólogos, entre outros.

Nesse entendimento, apresento, na sequência, uma síntese das concepções de etnógrafos sobre a relação da Etnografia com a Educação.

### **1.3 Para além das turbulências: o lugar da Etnografia Educacional**

Concebendo a escola como um campo multidisciplinar e multidiverso, nesta seção discutirei sobre o fenômeno da globalização das pesquisas, que tem ampliado o campo de visão dos pesquisadores em torno de questões educacionais e se inspirado na prática antropológica para ler e interpretar “[...] os fenômenos ditos educacionais, dentro ou não das instituições educacionais” apropriando-se, nesse sentido, “[...] de outras linguagens, conceitos e modos de ‘ver, ouvir e escrever’ referenciados no trabalho do antropólogo” (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Parece consensual entre os estudiosos a concepção da Etnografia como um esquema construído por pesquisadores para estudar e descrever a cultura e a sociedade. Entretanto, a concepção sobre a Etnografia em Educação é a mesma em outras partes do mundo?

Segundo André (1995, p. 24), para os antropólogos, ela tem duplo sentido: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do



emprego dessas técnicas”. Contudo, Delamont (2012) nos chama a atenção sobre a dificuldade que pesquisadores, não educados inicialmente em Antropologia, têm de situar seus trabalhos desenvolvidos com o uso da Etnografia.

Para se ter uma visão ampla sobre “como” o método etnográfico tem sido usado em pesquisas educacionais na atualidade, considere relevante visitar alguns autores contemporâneos, de diferentes partes do mundo, para ver como eles têm explorado o contexto escolar em suas pesquisas<sup>16</sup>. Para tanto, selecionei alguns exemplares de textos<sup>17</sup> alocados na *Web* referentes às pesquisas Etnográficas em Educação, realizadas nos seis continentes, com exceção da Antártida<sup>18</sup>.

Ao me debruçar sobre os textos busquei identificar a nomenclatura utilizada para referir-me aos estudos que têm como cerne a busca pela descrição, interpretação e compreensão das minúcias que envolvem o âmbito educacional, nos mais diferentes territórios do globo. Como resultado dessa investigação apresento, na sequência, uma explanação interpretativa das leituras que me propiciaram diretrizes norteadoras para a roteirização da pesquisa em curso.

### 1.3.1 Continente Americano

Conforme a retrospectiva elencada em tópicos anteriores, a pesquisa etnográfica tem raízes na Antropologia Cultural, mas Delamont (2012, pp. 49-69) nos chama atenção para uma questão pouco discutida nos textos etnográficos. Ao analisar a disciplina “Antropologia Social” nos países anglófonos, apercebeu-se que esta tem como principal enfoque as relações sociais entre grupos e pessoas. A escola, nessas pesquisas, é vista como uma instituição fundamental nas sociedades complexas, o que ela denomina como “Antropologia Escolar” porque as investigações podem sustentar a construção de mundos culturais dentro de salas de aula, escolas e outros espaços acadêmicos. Após concentrar sua análise entre Canadá e os Estados Unidos, Delamont (2012, p. 59) criticou a obsessão dos pesquisadores pelo insucesso escolar entre minorias étnicas e raciais a ponto de esquecerem-se de outros temas importantes.

Como mencionado, a Etnografia em Educação no Brasil já tem expressivas contribuições desde a década de 1970. Com base em Mattos (2011), há publicações inspiradas

---

<sup>16</sup> Agradecimentos à editora Berghahn Books que disponibilizou, gratuitamente, por 60 dias, a visualização online do livro *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (Antropologias de Educação: Um Guia Global de Estudos etnográficos de Aprendizagem e Ensino).

<sup>17</sup> Estes textos estão originalmente publicados em língua inglesa.

<sup>18</sup> Não foram encontrados trabalhos com as especificidades aqui elencadas.

por Freire, projetos de ação pedagógica e de grupos de pesquisa ligados aos departamentos de Antropologia ou Educação, que têm se empenhado na produção de dossiês sobre as experiências de pesquisas que buscam uma ruptura com as abordagens sobre o fracasso escolar, ao passo que problematizam a das desigualdades sociais, as violências vivenciadas na escola e a participação da escola como mecanismo de superação das desigualdades (MATTOS; CASTRO, 2011; MATTOS; COELHO, 2011). Em síntese, as pesquisas brasileiras buscam provocar uma “[...] reflexão teórica e metacognitiva sobre os espaços institucionais da escola” dando “voz a uma minoria silenciosa” (SENNA, 2011, pp. 9-10; MATTOS, 2011, p. 45).

Com a implementação de novas políticas educacionais no sistema educacional do Chile, grupos de estudos chilenos têm realizado pesquisas etnográficas que buscam descrever como as escolas são percebidas no contexto dessas políticas, buscando colocar em evidência as implicações para a melhoria das condições escolares. A partir de observações do espaço escolar, de entrevistas e da observação participante, abordam temas como: responsabilidade política, melhoria da qualidade e equidade da aprendizagem entre as classes minoritárias (ASSAÉL et al., 2014).

### 1.3.2 Continente Europeu

Na Espanha, as pesquisas etnográficas são desenvolvidas sob influência de três vertentes distintas da Antropologia da Educação: em primeiro lugar como atividade de pesquisa na Antropologia filosófica de Educação, com enfoque nas minorias étnicas e na diversidade; em segundo nas pesquisas com base na corrente cultural psicológica e *neovygotiskiana*, com foco nas interações em sala de aula e etnicidade; e em terceiro, pela Antropologia Escolar. De acordo com Jesus Maria Sousa, da *University of Madeira*, os estudiosos portugueses utilizam a Etnografia na Educação em três linhas fundamentais: currículo; inovação pedagógica; e liderança e administração educacional, refletindo sobre a educação nos aspectos social, cultural, histórico, e realidade política e antropológica, considerando a imersão no campo (SOUSA, 2013).

### 1.3.3 Continente Africano

O estudo de Diallo (2012) verificou que na África as pesquisas etnográficas são combinadas com métodos quantitativos, enquanto na Palestina há um interesse em pesquisa-

ação. A educação é um tema prioritário e de grande preocupação entre os etnógrafos, como por exemplo, em Camarões, que realizou estudos sobre as reformas educacionais e seus efeitos nas comunidades.

Nos demais países, as etnografias elencam temas como: analfabetismo e o longo prazo dos efeitos socioeconômicos nas comunidades, estudo sobre alfabetização das mulheres na Nigéria e sobre sucessos das meninas no ensino médio na Guiné. No artigo de Vavrus (2008), o pesquisador apresenta dados reunidos de seis meses de observação participante realizadas na Tanzânia e uma etnografia sobre os princípios do construtivismo social. O autor examinou recentes reformas educacionais, lançando o olhar para a política cultural de mudança pedagógica no ensino secundário e para o professor.

#### 1.3.4 Continente Asiático

Na China, apesar de já desenvolver estudos antropológicos, a Etnografia da Educação ainda é um tema florescente (OUYANG, 2012). No livro “The Ethnographic Eyes”, publicado em 2000 por Donald Kelly, Judith Liu e Heidi Ross desenharam o caminho de pesquisa realizado por pesquisadores americanos na China. Versaram sobre os fundamentos etnográficos que ajudaram a contextualizar a pesquisa etnográfica que teve implicações do trabalho de comparação, a partir de debates sobre a construção social dos significados da educação chinesa em contraste com a tradição cultural (ROSS; LIU, 2000, p. 197).

Recentemente, em outros lugares na Ásia, como Malásia, Vietnã, Filipinas, Índia e Paquistão, alguns antropólogos manifestaram interesse em problemas educacionais. Exceto a Índia, que já possui um extenso histórico de pesquisas em Antropologia Aplicada e também da Sociologia da Educação, desenvolvendo etnografias em Educação publicadas com base em estudos de casos etnográficos e etnografias sobre o professor e a cultura escolar de escolas públicas (ANDERSON-LEVITT, 2012).

#### 1.3.5 Continente Oceania

No que tange à Oceania, a Austrália se destaca como um país que possui uma ampla experiência em pesquisas etnográficas. Dentre os temas mais recorrentes nas pesquisas educacionais australianas estão: classe social, gênero e princípios do construtivismo social. Tais pesquisas, realizadas por etnógrafos (antropólogos e sociólogos qualitativos), enfocam as diferenças culturais e a relevância da pedagogia na política cultural com vistas à mudança

pedagógica no ensino secundário e na prática docente. Os dados são construídos a partir da observação participante para estudar as organizações como os complexos sistemas sociais, considerando as dimensões culturais, econômicas e políticas da prática dos professores nas situações contextuais (HARVEY, MYERS, 1995; DELAMONT, 2012).

A partir da aplicação de uma abordagem crítica hermenêutica, os estudos etnográficos da região do globo, bem como fora dela, primam uma análise das situações com ênfase no rigoroso conjunto de conhecimentos resultantes de um processo analítico holístico. De acordo com os etnógrafos australianos Harvey e Myers (1995, pp. 20-24), esses estudos impõem aos pesquisadores o desafio de construir cenários que apresentem estruturas de significado, o que exige uma grande quantidade de capacidade intelectual e emocional sobre o processo de análise.

### 1.3.6 À guisa de síntese

A Antropologia e a Etnografia possuem uma relação visceral (URIARTE, 2012). De forma simplificada, pode-se afirmar que a “[...] antropologia é o estudo holístico do ser humano”, enquanto “etnografia é uma filosofia”, possível de ser “praticada em várias disciplinas” (ANDERSON-LEVITT, 2012, p. 5).

Todavia, como detalhado, a Etnografia não tem o mesmo significado em todos os lugares. Regularmente, os estudiosos utilizam a observação participante e as entrevistas em aberto para reunir informações. As observações geralmente são desenvolvidas por longa duração, exceto nos casos que, por falta de recursos e tempo, exigem a redução da permanência no campo, não minimizando, entretanto, a relevância e a qualidade do trabalho, visto que são incorporadas à pesquisa variadas técnicas complementares específicas de investigação mais específicas, como o fazem os estudiosos da África Ocidental, que combinam métodos etnográficos com quantitativos (DIALLO, 2000).

Em sua maior parte, os países contemplados nessa modesta – porém relevante – verificação, concebem como definição da Antropologia ou Etnografia da Educação, como o trabalho de campo, realizado a partir da observação participante e entrevistas, para o estudo de escolaridade, ou seja, estudos que se dedicam à discussão de todos os possíveis temas relacionados ao âmbito escolar, a partir da compilação de informações privilegiadas<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Um recente estudo intitulado *Internet-mediated Ethnography: Issues And Challenges In Social Science Research Discourse* publicado em 2013 no *eCite Digital Repository* da Universidade da Tasmânia (UTAS) coloca em discussão a questão do uso das ferramentas *on-line* em pesquisas etnográficas. Segundo os autores,

As categorias analíticas criadas na construção dos escritos etnográficos são o reflexo do contexto social em que a pesquisa é desenvolvida, pois ainda que as ideias e pesquisas se organizem a nível mundial, as abordagens passarão por alterações no âmbito social em que o estudo é desenvolvido. Logo, a literatura fornece inspirações e direcionamentos, mas quem dá o “tom” da pesquisa é o meio social em que ela se desenvolve, a partir de pontos de vista próprios de cada agrupamento regional, ainda que esta receba influências externas ao seu contexto. Até mesmo a tradução de um texto também pode alterar a forma de compreensão dos significados expressados por cada pesquisa, visto que o ponto de vista de quem o traduz não está isento de subjetividade.

Reconhecer as referidas limitações é imprescindível para elucidar que cada nação atribui significados similares para a Antropologia ou Etnografia da Educação. Para além das referidas restrições, é possível estabelecer um diálogo frutífero com outros investigadores educacionais, apropriar-se das possibilidades de variação do fazer “antropológico ou etnográfico” e observar como são desenhadas as pesquisas para além das margens territoriais e linguísticas (ANDERSON-LEVITT, 2012).

#### **1.4 Etnografia em Educação: confluência de sentidos**

Esbocei, anteriormente, algumas questões que envolvem os estudos que relacionam Etnografia e Educação. Constatei que, embora a interação tenha provocado algumas turbulências no cenário educacional, a despeito dos embates, é fato que a interdisciplinaridade<sup>20</sup> evocada por essa interlocução traz contributos significativos para o âmbito educacional, universo deste estudo, tendo em vista que, para além dos distanciamentos em termos conceituais, valorativos ou atitudinais, o método tem propiciado saberes macro e microsociais sobre os fenômenos educacionais.

---

não se pode mudar de forma radical, a visão tradicional da pesquisa etnográfica, porém defendem a necessidade de reflexão sobre os contributos que possivelmente as abordagens inovadoras podem trazer ao campo etnográfico, a saber, para o estudo sistemático e exploratório do domínio on-line e sua cultura. Disponível em: <<http://ecite.utas.edu.au/86145>>. Acesso em: 18 set. 2015.

<sup>20</sup> Ao analisar o pensamento grego, o filósofo Alemão Frederick Schiller (2002, p. 36) argumentou que, embora “[...] se decomposesse a natureza” humana era possível enxergá-la em sua totalidade, compondo-a “de maneiras diversas”. Para ele, o homem está interligado “[...] por fragmentos [...] de modo que, para reconstruir a totalidade” seria preciso dialogar uns com os outros (SCHILLER, 2002, p. 36). Levando em consideração essa reflexão, compreendemos que a capacidade integradora da Educação constitui-se a partir da legítima forma de ampliar as possibilidades de interpretação e reflexão das dinâmicas que envolvem o ensino e a aprendizagem, a saber, pela interdisciplinaridade.

Após analisar as possíveis turbulências que envolvem a inter-relação da Etnografia com a Educação, considerando as proximidades e os distanciamentos, percebe-se que o estudo etnográfico pode contribuir para descrições densas sobre a cultura escolar, propiciando uma possibilidade de compreensão de sentidos e significados das sociabilidades existentes entre os discentes e docentes, e também com a família. Numa perspectiva holística, o trabalho etnográfico na educação coloca em evidência as dinâmicas entre os atores sociais, os argumentos e discursos para compreensão do processo de institucionalização de políticas educacionais. Por ser tão aberta e descritiva, permite que o pesquisador acesse o campo sem hipóteses pré-formuladas e construa os dados da forma como eles emergem no decorrer das observações e entrevistas, podendo ser relacionada com outras questões e métodos, inclusive quantitativos, desde que não seja confundida apenas como técnica de coleta de dados.

Tais constatações indicam um provável caminho de pesquisa educacional perpassado pela Etnografia, que pode contribuir amplamente para investigações a respeito do sistema de representações e classificações presentes nas práticas cotidianas das instituições de ensino, gerar conhecimentos acerca das dinâmicas sociais e orientar a busca por novas soluções para os problemas que se apresentam no campo da Educação.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA DÉCADA DE HISTÓRIA**

A inter-relação da Antropologia com a Educação teve como marco inicial a preocupação da antropóloga Margareth Mead sobre a transmissão de conhecimentos entre as sociedades humanas. No que se refere a essa transmissão de saberes, a pesquisadora postula que é na busca por respostas sobre questões práticas do contexto social e do imaginário social que os atores sociais baseiam-se em suas experiências e no papel do senso comum, para explicá-las (MEAD, 1931).

Nessa contextura, a tradição tem implicações na preservação cultural dos símbolos produzidos pelas sociabilidades, mas ela se transforma à medida que incorpora novos valores e significados socioculturais, expandindo-se. É nessa direção que, neste capítulo, objetiva-se comentar a respeito do movimento que parte da criação e chega à expansão, experimentadas por dois processos distintos, no entanto, convergentes: i) A trajetória que se iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) até a expansão dos Institutos Federais de Educação, e o processo iniciado pelos Movimentos Sociais de Educação Popular até o reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino; e ii) O Proeja nos Institutos Federais de Educação.

Nesse recorte, não tenho a pretensão de apresentar um estudo macro sobre o assunto, tão pouco pormenorizá-lo por meio de uma abordagem simplificada, mas objetivo discorrer sobre algumas dinâmicas históricas que nos provocaram interrogações acerca do panorama atual da EJA profissional. Assim, tomo por base as referências de alguns autores que se dedicaram ao estudo dessa mobilização para discutir a respeito das rupturas e reconfigurações políticas educacionais destinadas ao público jovem e adulto na última década. Além disso, busco situar essa discussão no âmbito do Proeja no IFFluminense *campus* Campos Guarus, *locus* desta pesquisa.

### **2.1 Criação e expansão da educação profissional e tecnológica**

Este estudo, que tem como premissa básica compreender as sociabilidades que ocorrem no âmbito dos cursos destinados ao público jovem e adulto, precisa, antes de tudo, observar a instituição escolar sob a ótica da cultura, constituída por “[...] seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola

como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”, levando em consideração as particularidades dos sujeitos-estudantes, distanciando-se do olhar reducionista que subjazem de concepções superficiais e estigmatizadas. Sendo assim, torna-se imprescindível conceber a instituição escolar como um espaço no qual os “atores socioculturais” (re) produzem cultura (DAYRELL, 1996, p. 136).

A cultura Norte Fluminense possui elementos históricos herdados dos “povos nativos como guarulhos<sup>21</sup>, puris, coroados, sucurus e goitacás que [...] fizeram dela o reflexo de suas características e necessidades”. Por volta do século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses e a introdução da catequese entre os índios, novas dinâmicas socioculturais foram estabelecidas e, conseqüentemente, a tradição e os costumes das tribos indígenas foram impactadas e transformadas (LAMEGO, 1934; ARÊAS; ALMEIDA, 2016, p. 106).

Para além da catequização, entre os séculos XVI e XVII ocorreram algumas manifestações de ensino profissional de jovens e adultos. Nas grandes fazendas, os artífices transmitiam seus conhecimentos sobre o “[...] uso de ferramentas e a técnica das profissões, numa época em que predominavam a segregação e a cultura incipiente”. Ainda segundo o autor, no século XIX os Liceus de Artes e Ofícios foram erguidos em várias capitais, onde era ofertada a formação de profissionais para atender a indústria (GOMES, 2003, p. 54).

### 2.1.1 Escolas de Aprendizes e Artífices

A abolição da escravatura e a instauração da República no século XIX marcou uma nova fase nas configurações sociais. Na tentativa de atuar na preparação de homens para o trabalho, de modo que se adequassem às ideias desenvolvimentistas nacionais, algumas iniciativas foram tomadas com a finalidade de viabilizar o aprendizado de jovens e adultos para o desempenho produtivo do País:

Trata-se, primeiro, das quatro *escolas profissionais*, fundadas em 1906 pelo próprio Nilo Peçanha no Estado do Rio de Janeiro, como presidente daquele estado; segundo, do *anteprojeto de lei*, enviado ao Congresso Nacional pelo “Congresso de Instrução”, realizado no Rio de Janeiro, também em 1906, autorizando o Governo federal a promover o ensino prático industrial, comercial e agrícola, nos estados e na capital da República; e, por fim, do *Asilo de Meninos Desvalidos*, fundado em 1875, na cidade do Rio de Janeiro, o qual, mais tarde (1910), passou a ser chamado Instituto Profissional João Alfredo, em homenagem ao Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, seu fundador (SOARES, 1981, p. 74, grifo nosso).

---

<sup>21</sup> Hoje Bairro Parque Fundão.



Essas experiências foram fontes inspiradoras para que o então presidente Nilo Peçanha instituisse, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, a criação das EAAs nas capitais dos estados, com exceção do Rio de Janeiro, que teve a sua localizada em Campos dos Goytacazes (Figura 1) e não na capital (SOARES, 1981, p. 69; GOMES, 2003, p. 56).

**Figura 1** – Escola de Aprendizes e Artífices de Campos



Fonte: Site do IFFluminense<sup>22</sup>.

Nos termos do Decreto n.º 7.566, de 1909, nota-se a preocupação com a ordem social, conforme explicita o fragmento:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

Durante a primeira década de funcionamento das EAAs, a assiduidade e as desistências foram motivos de constante preocupação. Gomes (2003) afirma que isso teria influenciado a elaboração, em 1911, de um “[...] novo Regulamento estabelecendo a obrigatoriedade nos cursos de desenho organizados em quatro anos”, além disso, o documento

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view>>. Acesso em: 13 out. 2016.

também instituiu como benefício o “[...] pagamento de diárias [...] assistência médica e auxílio aos funerais” (GOMES, 2003, pp. 60-65).

Em 1919, na perspectiva de melhorar o ensino profissional, o governo criou a escola Wenceslau Brás, com ensino voltado para a formação de professores e mestres para atuarem nas EAAs. Mas, se havia a preocupação com a qualidade do ensino, esta não impediu que a suspensão do benefício das diárias em 1918 impactasse as escolas de forma expressiva, resultando na diminuição de matriculados na Escola de Campos no período de 1919 e 1920. Nas EAAs eram ensinados os ofícios de “[...] marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril” (CUNHA, 2000, p. 96).

A partir de 1921 passou-se a enfatizar o uso de métodos “modernos e eficientes”, enquanto a política de “salvação” de “menores abandonados” foi substituída por uma nova filosofia educacional, preocupada com a formação de mão de obra técnica (GOMES, 2003).

Apesar de a pobreza ser pré-requisito para admissão dos estudantes nas escolas, eles não poderiam ter alguma deficiência física que os impossibilitassem de aprender os ofícios. Além disso, a disciplina e o bom aproveitamento eram usados como forma de “discriminação para a concessão de prêmios aos aprendizes”, configurando-se em critérios excludentes que poderiam determinar a sua “permanência ou expulsão” das EAAs. Soares (1981, p. 74) postulou que havia grande preocupação com os “preceitos de moral” e a “educação cívica” dos estudantes.

Objetivando aprimorar o desempenho da rede, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, instituiu em 1920 a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, composta por administradores e mestres do Instituto Parobé. Esse instituto foi usado como modelo na fase de Remodelação do Ensino Profissional no ano seguinte, quando a comissão foi transformada pelo então Ministro, no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Na ocasião, o Diretor da instituição, o engenheiro João Lüderitz, recebeu a incumbência de chefiar a comissão. Em seu relatório, encaminhado em 1925, o Diretor argumentou sobre a cisão entre o ensino técnico e o projeto de uma “mão-de-obra adestrada”, importada das “culturas tidas como desenvolvidas” (SHIMODA, 2008, p. 39).

Nas palavras do Lüderitz (1925, p. 174),

[...] a primeira razão para a introdução da “industrialização” é de natureza técnica, visto não ser possível que um aluno artífice, nem tão pouco artista, aprenda a arte ou ofício, sem nele praticar, tal qual como dele se vai exigir na concorrência da vida real, isto é, fazendo obra perfeita, no mínimo tempo possível; sem tal adestramento sairia da escola um simples curioso e nunca um aspirante a profissional; a segunda, é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade da vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consentam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a veleidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos.

O excerto supracitado expressa a preocupação com a permanência escolar dos estudantes, mas esta era pautada nos ideais de ordem social e interesses capitalistas. Nas palavras de Carvalho (1987, p. 162), “Na república que não era, a cidade não tinha cidadãos” tendo em vista que a relação da República com o Rio de Janeiro era sinônimo de “castração política”, assinalou o autor.

### 2.1.2 Escolas Industriais e Técnicas

Em 1º de dezembro de 1926 foi promulgada pelo Decreto n.º 5.803 a Portaria de Consolidação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituindo a duração de seis anos para os Cursos de Ofício, marcando o início do processo de “industrialização” na aprendizagem escolar. O documento autorizava que as EAAs aceitassem encomendas de objetos e peças que confeccionados pelos aprendizes. Cada obra tinha um valor estipulado com lucro dividido entre o administrativo, a manutenção das máquinas, a instituição e o caixa de mutualidade, sendo que, dependendo do grau de aproveitamento e produtividade do aprendiz, a este eram destinados 10% do lucro como forma de premiação, o que produzia muita competitividade entre os estudantes (GOMES, 2003, pp. 73-74).

Com a chegada de Vargas ao poder, grandes mudanças alteraram significativamente o cenário educacional do País. Por meio do Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, o presidente criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pela gestão dos:

[...] estabelecimentos, instituições e repartições públicas [...] o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal das Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930).

Após a criação do Ministério foi designada a “inspetoria do Ensino Profissional Técnico”, que passou a coordenar as atividades nas instituições. A partir da outorga da Constituição de 1937, a EAA de Campos foi transformada em Liceu Técnico e, posteriormente, em “Escola Industrial de Campos”, por via do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942<sup>23</sup>. Conforme a sociabilidade do capital aprofundava as desigualdades, a “garantia” da cidadania estava condicionada à ideia de produtividade do trabalho, exigida por uma cidade “socialmente hierarquizada”, logo, o ensino profissional atuava como disciplinador e neutralizador político. A reforma iniciada visava promover o patriotismo, tomando por base os pilares “estado-igreja-exército”. Nesse movimento, a cultura escolar era forjada no limiar entre relações conflituosas e amistosas, sobretudo, em sintonia com a conjuntura cultural, política e social.

No período que abrange os anos de 1946 a 1964 foram implementados planos e programas com vistas à consolidação das políticas e diretrizes para o desenvolvimento econômico e, nesse contexto, ocorreu maior mobilização para a elaboração de políticas de formação técnica e profissional. O objetivo era reorganizar o sistema educacional do País por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecidas pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Após 10 anos, a primeira LDB foi renovada por via da Lei n.º 5.962, de 11 de agosto de 1971. A reforma implantada pela Ditadura Militar instituiu que o ensino técnico deveria ser profissionalizante e de caráter compulsório no 2º grau (atual Ensino Médio) nas escolas. A urgência em formar técnicos de maneira compulsória foi um fracasso (PEREIRA, 2003, p. 46; OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 3; ARCHANJO, 2013, p. 51).

Nesse processo, em 1978, três Escolas Técnicas Federais (instaladas nos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo conferida a essas instituições a atuação na formação de engenheiros de operação e tecnólogos. Posteriormente, essa atribuição foi estendida às demais Escolas Técnicas (PEREIRA, 2003).

É imperioso destacar que, em virtude dos investimentos nas instituições da rede federal no período militar, elas passaram a ser sinônimo de qualidade do ensino ofertado, como também pela “qualidade da formação profissional que ministravam, como também asseguravam boas colocações nos vestibulares, além de bom desempenho nos cursos superiores aos estudantes egressos”. Como resultado, o período marca o período de mudança

---

<sup>23</sup> Ainda nesse ano, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e promulgada a “Lei Orgânica do Ensino Industrial” ou “Lei Orgânica do Ensino Secundário” por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, em 9 de abril de 1942. A Lei também conhecida como Reforma Capanema.

no público discente, com a chegada de estudantes oriundos das classes mais favorecidas economicamente. Para Pereira (2003, p. 66) esses estudantes não estavam interessados na formação técnica, mas à procura de uma “boa escola pública”.

Além da mudança no perfil dos estudantes dos ensinos técnicos, a nova configuração da economia mundial atingiu o Brasil entre a década de 1980 e meados de 1990. Emergem, na década de 1980, forças vinculadas aos anseios da classe trabalhadora: as comunidades eclesiais de base, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em julho de 1983, o Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 10 de fevereiro de 1980, e a organização oficial do Movimento sem Terra (MST), em 1984. Desses novos sujeitos políticos, Frigotto (2006b, p. 36) assinalou que o MST.

[...] expressa o surgimento de um novo sujeito social que coloca como pauta de luta o direito à terra e um novo projeto de desenvolvimento e de relações de propriedade no campo. A luta pela reforma agrária é a pedra angular, mas com a clareza de que ela, por si só, não representa uma ruptura com o capitalismo. O projeto do MST vai além das reformas para manter a ordem do capital e busca outras que promovam, no campo e na cidade, forças para um projeto que vise a superação. O campo da cultura e da educação, de início incipiente, vai ganhando prioridade e centralidade ao final da década.

Para além do exposto, vale destacar os esforços – ainda que lentos – perpetrados pelos Movimentos Sociais da época, que se concentravam na luta pela redemocratização política. Nesse período, o governo concentrou os esforços no controle da inflação, condicionando as políticas às reivindicações dos órgãos financeiros internacionais. Ao mesmo tempo, alguns embates foram travados em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), “proposto pelo senador Darcy Ribeiro” e na busca pela construção de uma nova Pedagogia para as instituições da rede federal (PEREIRA, 2003, p. 8; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006, p. 46).

Como resultado, deu-se início a “Reforma da Educação Profissional”, por meio da nova LDBEN n.º 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 após diversas emendas, e aprovada no ano seguinte por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Ela regulamenta o inciso 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da nova LDBEN, que tratam especificamente da educação profissional (BRASIL, 1997; PEREIRA, 2003, p. 8; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1.106).

### 2.1.3 Centros Federais de Educação Tecnológica

Como já referido, a Reforma da Educação Profissional iniciou-se por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. O documento fundamenta a nova configuração da educação profissional, desvinculando-a do ensino regular (Ensino Médio). A medida foi uma alternativa pensada pelos reformadores, com a finalidade de balizar o acesso dos estudantes das escolas técnicas federais, priorizando o ensino dos estudantes das classes menos favorecidas socioeconomicamente. O ato legal foi resultado de intensas discussões no cenário nacional e, na perspectiva de democratizar o acesso às escolas técnicas federais pelos estudantes oriundos das camadas populares. A esse respeito, o Decreto n.º 2.208, em seu Art. 1º, dispõe os objetivos da Educação Profissional:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Além do exposto, o Art. 4º define, como pressuposto básico, que a Educação Profissional configura uma “[...] modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho” (BRASIL, 1996). Para Frigotto e Franco (2006b), a reconversão do olhar sobre os mecanismos de democratização de acesso contribuiu de forma significativa para o aumento da diversidade no âmbito da rede federal.

Um convênio firmado entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) resultou na criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para o financiamento das mudanças quanto à ampliação do número de vagas, diversificação da oferta de cursos em escolas novas e existentes. Além disso, financiava a construção, ampliação ou reforma de prédios, a modernização tecnológica por meio de equipamentos de laboratórios, material de ensino-aprendizagem, material didático e cursos de capacitação de docentes e de pessoal técnico administrativo, todavia, para garantir o

“investimento”, as escolas deveriam se adequar aos requisitos pré-estabelecidos na Lei (PEREIRA, 2003, p. 93; ).

Na esteira da Reforma, Frigotto e Ciavatta (2006, p. 47) asseveram “a implantação da reforma foi sendo efetivado por persuasão, quando não pela força onde havia resistência”. Assinalam que, “Na educação profissional mais diretamente ligada à formação intensiva de mão de obra, o governo permitiu ao Sistema S<sup>24</sup> ampliar sua função privatista e seletiva, e minimizar sua função social”. Ainda para os autores,

Se o início da década de 1980 foi marcado pelo tema da democracia, o da década de 1990 é demarcado pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e “revolução tecnológica”. Um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do “consenso neoliberal” (FRIGOTTO, 2006b, p. 43).

No bojo das políticas educacionais desse período de Reforma, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), vinculado ao Ministério do Trabalho, completava o conjunto de ações. Em 19 de janeiro de 1999, a Escola Técnica de Campos foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET Campos). A mudança conferiu à instituição maior autonomia para as ações das escolas da rede.

#### 2.1.4 Dos CEFETs aos ETECs

A dicotomia “cidadão produtivo” *versus* “ser humano emancipado” tornava ainda mais evidente a submissão das instituições, aos padrões ditados pela política desenvolvimentista. Os embates em contraposição às reformas educacionais instituídas pelo Decreto n.º 2.208/97 impulsionaram uma mobilização dos setores da educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

Ao estudarem acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1096) avaliaram qual política curricular do Governo de Fernando Henrique Cardozo havia sido “[...] marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade”, pelo “[...] viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais”.

---

<sup>24</sup> O Sistema S refere-se ao conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 03 out. 2016.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência, em 2003 foram estabelecidas três diretrizes da política educacional. A primeira refere-se à democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes nas escolas. A segunda tem como pressuposto a busca pela qualidade social da Educação. A terceira foi a instauração do regime de colaboração da democratização da gestão das unidades escolares (PALOCCI, 2002).

O Decreto n.º 5.154, sancionado pelo Presidente Lula em 23 de julho de 2004, além de revogar o Decreto n.º 2.208/97, teve como diferencial permitir que as escolas técnicas federais passassem a ofertar o Ensino Médio Técnico integrado ao Ensino Médio Regular, podendo ser ofertado por meio do ensino integrado, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004).

Em 2005, o governo lançou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Proeja. De acordo com Lemos e Carmo (2016, p. 20), no período que antecedeu essa implantação, os estudantes, trabalhadores jovens e adultos

[...] enfrentavam dificuldades em relação à organização rígida das escolas e provocavam inquietações entre professores, gestores e profissionais da área pedagógica pela dificuldade de romper com as estruturas curriculares e programas muito extensos e desproporcionais à realidade do estudante trabalhador.

Nos anos subsequentes foi implementado o novo modelo institucional dos IFETs por meio do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, e Lei n.º. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a integralização dos: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

#### 2.1.5 O projeto de expansão dos Institutos Federais de Educação

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi implementado entre 2004 e 2014. De acordo com o estudo de Cintia do Carmo, ocorreu um aumento de 400% de unidades de ensino durante esse espaço temporal. Em sua tese intitulada “Rede Federal De Educação Profissional no Brasil: a trajetória de expansão de uma Política Pública”, a partir de dados da pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, enfatiza que esse processo de expansão abarca três fases. a) Fase I (2005 a 2007); Fase II (2007 a 2010); e c) Fase III (2011 a 2014). Além disso, assinala que



O cenário favorável à educação profissional, em todos os seus aspectos, seja na valorização enquanto modalidade de educação, seja no aporte de recursos financeiros com vistas ao desenvolvimento dos programas de expansão da rede federal e de desenvolvimento e melhoria da educação profissional em todas as redes de ensino. Reordenaram-se as estratégias de gestão dos programas até então existentes com o objetivo de atender às demandas de implementação de cada projeto criado no âmbito da SETEC e MEC (CARMO, 2016, p. 94).

Corresponde a esse período o projeto de expansão das unidades de ensino localizadas na Região Norte e Noroeste Fluminense. É nesse contexto que foi inaugurado, em 2007, o *campus* Campos Guarus, antiga UNED Guarus, instituída pela Portaria Ministerial n.º 1.971, de 18 de dezembro de 2006 (Figura 2).

**Figura 2** – Unidade do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus



Fonte: imagem cedida por Rhena Schuler, registrada em 17/11/16 a partir de um roteiro fotográfico elaborado pela pesquisadora (pp. 73-75 desta dissertação).

Os anos de 2007 e 2008 delinearão o novo desenho e organização da rede federal, em virtude da adesão à Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002, de 12 de dezembro de 2007. Nesse período iniciou-se o processo de integração<sup>25</sup> entre as escolas técnicas e agrotécnicas federais, e os CEFETs do País, marcando o princípio de uma estruturação institucional inovadora,

<sup>25</sup> Com exceção dos CEFET-MG e CEFET-RJ, que não aderiram.

[...] com um *futuro em aberto* e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas [...]. Trata-se, portanto, de um *espaço aberto* e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (PACHECO, 2011, pp. 16-23).

No âmbito das políticas educacionais, o processo de expansão dos Institutos Federais (IFs) representou o que havia de mais revolucionário na trajetória histórica da Educação Profissional, pois, com base na centralidade nos processos de formação profissional, científica e tecnológica, congregou um conjunto de objetivos e esforços, tendo como foco o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social pela conciliação entre a teoria e a prática, desde a educação básica até a superior.

## **2.2 Dos movimentos sociais de educação popular à educação de jovens e adultos como modalidade de ensino**

Entre o final da década de 1950 e início de 1960, a questão agrária foi um ponto que polarizou o debate político na busca por mais direitos para o campo (Governo de João Goulart). O movimento de educação popular e movimentos sociais configuraram o nascedouro da estratégia de luta para sobrevivência e libertação desses setores. Destacam-se como atores ativos na luta: igrejas, sindicatos rurais, ligas camponesas, movimento dos agricultores sem terra, entre outros setores populares, precursores na geração de propostas educativas inovadoras para a Educação do campo na década de 1990. Merece destaque o trabalho de Paulo Freire e sua metodologia de educação de adultos de cunho popular (ARANHA, 1996; ARROYO, 2012, pp. 29-38).

Nos desencadeamentos das ações estão as escolas radiofônicas, organizadas pelo Movimento Eclesial de Base (MEBs), voltado para a população rural, com a finalidade de prepará-las para a reforma agrária por meio da conscientização e da instrumentalização, seguindo a perspectiva freireana de orientação política. O Golpe de 1964 desarticulou algumas propostas dos movimentos sociais iniciais e, como resultado, ocorreu a extinção dos projetos educativos sob a coerção implicada pela perseguição política, controle hegemônico das mídias, exílio, intervenções e fechamento de canais de participação. Contudo, apesar da dura intervenção militar, os movimentos de resistência continuaram com ações das MEBs, da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento Sindical Rural, que se articularam na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Com o fim da ditadura

na década de 1980, os movimentos sociais deram continuidade nas ações de busca pela redemocratização (ARROYO, 2012; DANSA *et al*, 2002).

Conforme mencionado, a organização do Estado sob as influências dos modelos neoliberais de outros países afetou as esferas políticas-sociais, reconfigurando também as estruturas das propostas educativas concernentes à Educação do Campo. Desse modo, a Educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária contribuiu para o desenvolvimento de uma proposta educativa que observava as particularidades daquela realidade social, tendo como parâmetro uma ótica de duplo alcance: Pedagógica e Política. Nesse cenário, a organização oficial do MST objetivava assegurar a formação desencadeada ainda pelas propostas político-pedagógicas freireanas, uma Educação voltada à aplicação prática dos saberes necessários no dia a dia dos educandos: lidar com situações financeiras e bancárias e compreender a conjuntura política, econômica e social (ARROYO, 2015, p. 5).

#### 2.2.1 O reconhecimento da EJA como modalidade de educação

Não obstante, resultado de muitas lutas, a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe em seu bojo especificações sobre a Educação de Jovens e Adultos, visando atender às especificidades na perspectiva do direito de todos à Educação. Em seu primeiro artigo, ficam notórios os direitos destinados ao cidadão. A CF garante, em seu artigo 208, a educação de jovens e adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou-se a possibilidade de reposicionar a EJA no panorama educacional, a resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira, de contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, objetivando a correção de uma dívida social histórica, bem como transformar o direito do cidadão e o dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional. Nesse percurso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 reconhece e regulamenta a EJA e suas especificidades, reconhecendo-a como modalidade educacional (BRASIL, 1996).

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), realizada em 1997 pela UNESCO, na cidade de Hamburgo, Alemanha, propiciou um novo sentido para a EJA. No conjunto das diversas conferências na última década do século XX, em preparação à chegada do novo milênio, vários movimentos da sociedade brasileira, em defesa das

conquistas democráticas e dos direitos constitucionais, assim como dos acordos firmados internacionalmente, contribuíram para que a EJA assumisse o *status* de modalidade própria de educação. Nos termos da Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997), “A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; [...], além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça”.

Tal concepção e entendimento do campo foram homologados pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (HADDAD, 2000). No entanto, apesar do cenário positivo, a Educação do público Jovem e Adulto ainda apresenta-se plena de dilemas, cujas origens remontam a sua concepção de “[...] recuperação do tempo perdido”, ou vinculam a ideia de ensino com base no senso comum que defende apenas como sendo sua finalidade, a formação profissional desses sujeitos. Nesse mesmo sentido, avalia-se que, quando se pensa em EJA, o direito à educação deve sobrepor a ideia de oferta de uma segunda oportunidade de escolarização e ressalta que os milhões de jovens e adultos precisam ser vistos para além de suas carências (ARROYO, 2005, p. 23).

Em síntese, os programas e projetos desenvolvidos com foco na EJA foram resultado de embates travados no âmbito dos Movimentos Sociais pela Educação, visto que o percurso sócio-histórico do segmento foi marcado por enfrentamentos. A respeito dos conflitos que permeiam esses movimentos, Arroyo (2009, pp. 415-416) analisou que as ações populares coletivas têm como foco um interesse em comum: “a luta por um projeto de sociedade regido por valores como igualdade na diversidade, equidade, justiça”. Em sua análise,

Os movimentos sociais incomodam por não lutarem apenas pela inclusão-excludente no projeto de sociedade que aí está, mas por lutarem por outro projeto de sociedade, por outro projeto de campo, de cidade, de sistema educacional, de sistema de saúde... Frequentemente, os ideários de educação e saúde, quando pensavam no povo, tinham como horizonte incluí-lo nos benefícios do projeto de sociedade que está posto. Se este fosse o horizonte dos movimentos sociais populares, estes não incomodariam às elites, aos intelectuais, às políticas e às universidades. O incômodo vem de não aceitarem este convite à inclusão e lutarem por outros valores que orientem outro projeto de sociedade. Incomodam por questionarem valores de propriedade, de igualdade, de inclusão, de acesso ao sistema de educação e saúde etc. O embate é posto no plano dos valores que vêm legitimando o projeto de sociedade vigente.

As conquistas referentes à Educação, alcançadas pelas camadas populares, não se constituíram fora das turbulências. Na tentativa de preservar a reminiscência excludente, a Educação esteve mais preocupada com os saberes que as camadas populares do que com os

valores sociais. Para o autor, as tensões no âmbito da educação popular têm solo no “[...] campo dos valores, um confronto poliético por outro projeto de sociedade, legitimado em outros valores” e “[...] repolitizam e radicalizam o movimento histórico da educação popular” (ARROYO, 2009, pp. 415-416).

### 2.2.2 Expansão das Políticas Educacionais para os Jovens e Adultos

Haddad (2000) e equipe, ao produzirem o estado da arte das pesquisas em EJA no período 1986/1998, ratificaram alguns dos dilemas relacionados à modalidade quando analisam pesquisas relativas ao aluno. A partir desse estudo assinalam que é preciso dar garantias ao direito negado à escolarização básica, de modo que esta corresponda ao que o aluno espera dela, principalmente em relação às mudanças desejadas em seu cotidiano. Nessa trajetória, um dilema deve ser enfatizado, para o interesse desse projeto:

As pesquisas sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de “segunda linha”. Esse estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, e até mesmo entre os próprios estudantes (HADDAD, 2000, p. 15).

Nessa direção, ao tentar desmistificar a concepção excludente e minimalista sobre o público jovem e adulto, Carmo (2010), em estudo intitulado “O enigma da EJA ao tentar desmistificar o que”, ressaltou a afinidade entre a Teoria do Reconhecimento Social e os fundamentos teóricos dos direitos da modalidade de EJA, apontando para a existência de “dois núcleos” basilares dessa concepção: i) o entendimento da educação como política inspirada em Paulo Freire; e ii) a origem social dos sujeitos-estudantes público da EJA, que, alude à uma “dimensão ético-política também da pedagogia freireana, fundada no diálogo, na cultura, no amor, na indignação e na esperança.

### 2.2.3 O Proeja nos Institutos Federais de Educação

Conforme visto, o cenário nacional tem apresentado transformações significativas nos âmbitos político, educacional, cultural e social. Para compreender tais mudanças, bem como a dinâmica dos atores escolares jovens e adultos, é necessário extrapolar o senso comum que insiste em considerar a EJA uma modalidade educacional depreciada (HADDAD, 2000). Isso porque, por um lado, lança-se um olhar reducionista sobre esses sujeitos envolvidos na EJA, e

por outro, essa visão nada tem acrescentado às discussões e ações a respeito da qualidade do ensino ofertado a esses educandos. Por essas e outras razões, desmistificar os estigmas depositados “nos ombros” desses estudantes, “[...] é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta em EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de ensino tem” (HADDAD, 2000, p. 15).

Em resposta ao desafio exposto, uma das iniciativas do primeiro governo (2003 - 2006) do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi a criação do Proeja pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Contudo, antes mesmo de ser implementado, foi expandido para a Educação Básica e para além das redes federais, incluindo, assim, os sistemas estaduais e municipais de Educação Profissional (EP), conforme Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, e, por fim, sendo denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora Silva (2015, p. 47), especialista na área, acrescenta que quanto à última legislação, mantém a sigla Proeja, uma vez que

O novo decreto não alterou as concepções e princípios do programa, mas ampliou a sua área de atuação que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (Proeja – FIC), além dos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio [...].

Distante de outras vertentes, o projeto político desenhado para o Proeja se contrapôs a algumas visões excludentes que por vezes orientavam a implementação de políticas de educação pública brasileira. A proposta, do ponto de vista legal, objetivou elevar a escolaridade e qualificar os trabalhadores em uma perspectiva cidadã. Entretanto, a implantação do Programa teria provocado certa turbulência no âmbito dos institutos federais, causada por posicionamentos divergentes: de um lado a adesão, e de outro a recusa de grupos de educadores que a consideraram impositiva e por implantar uma modalidade de ensino sem a formação docente e o planejamento necessário, afirmando que ficaram expostos aos desafios para a implantação do Proeja como Programa que reconhece e legitima os espaços de produção de saberes no sentido de uma formação integral para o trabalho e a compreensão do mundo (PAIVA, 2012).

Conforme já discutido, os institutos federais haviam se tornado espaços produtores de uma meritocracia baseada na competência. Para Oliveira e Machado (2012, p. 8), o plano operacional do Proeja foi implementado entre limites e contradições, quando impôs, por meio do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, a obrigatoriedade da oferta da educação

profissional integrada ao ensino médio na EJA. Isso porque, para as autoras, “Num contexto de elitização da rede federal e precariedade das condições da escola pública, esta obrigatoriedade se faz uma exigência ético-política em função da dívida histórica para com esta população que continua a demandar o direito à educação”.

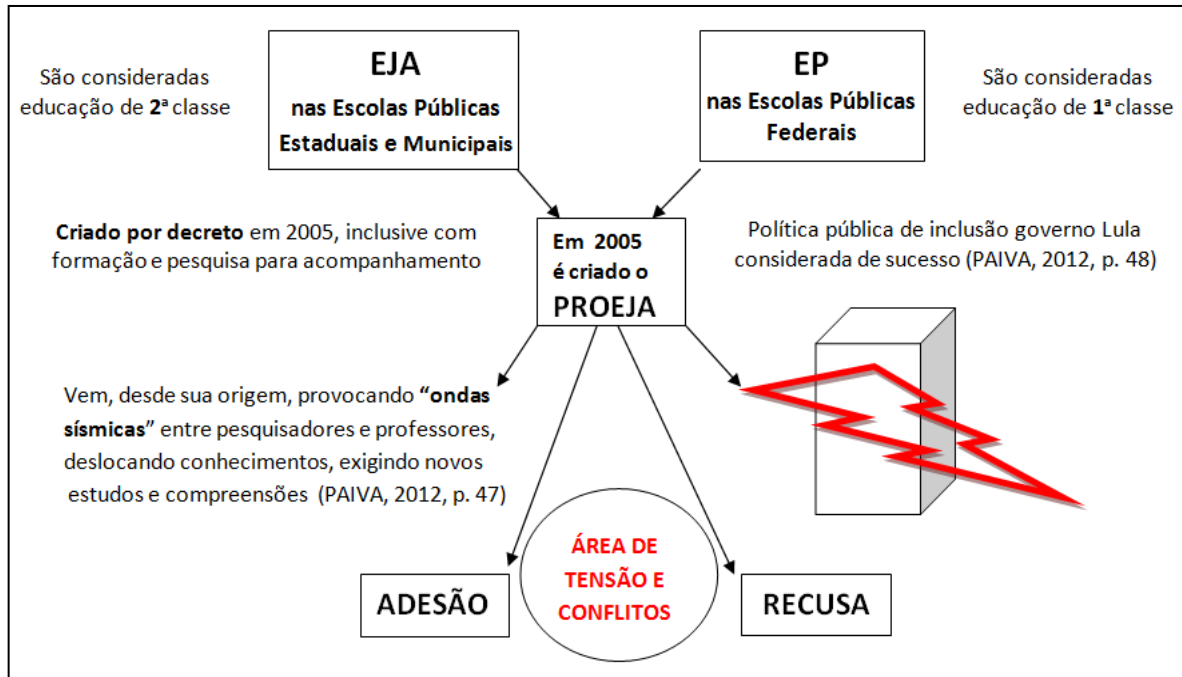
Por conseguinte, Oliveira e Machado (2012, p. 8) asseveraram que o plano operacional da proposta foi implementado entre limites e contradições quando impôs a obrigatoriedade da oferta da Educação Profissional (EP) integrada ao ensino médio na EJA. Isso porque, para as autoras, “Num contexto de elitização da rede federal e precariedade das condições da escola pública, esta obrigatoriedade se faz uma exigência ético-política em função da dívida histórica para com esta população que continua a demandar o direito à educação”. Destacaram que a democratização da “[...] escola pública de qualidade onde caibam os sujeitos jovens e adultos, em suas ‘diferenças culturais’, demandam por reconhecimento e justiça social”, e, nessa compreensão, avaliaram que “Pensar então o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, que passam se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos” (p. 5).

Nesse mesmo sentido, Paiva (2012, p. 45) narrou que a integralização entre a modalidade EJA e a EP

[...] traz para o terreno da educação certo ‘abalo’ no estabelecido até então.  
[...] detona-se essa ‘onda sísmica’, que produz em nós, educadores, a necessidade de repensar o conhecimento até então instituído para, de novo, aventurar-nos pelas possibilidades e potências da criação científica.

Com base em Paiva (2012), a Figura 3 foi elaborada para ilustrar e sintetizar as concepções da autora sobre as turbulências geradas pela implantação do Programa, em 2005.

**Figura 3** – Esquema sobre o Proeja como “onda sísmica”



Fonte: elaborado pela autora e o Prof. Gerson Tavares (orientador), com base em Paiva, 2012, p. 45.

Como apresentado na Figura 3, cumprindo um preceito legal, as instituições até então elitizadas abriram-se, via decreto, para um público composto por jovens e adultos sujeitos de direitos, demandante de um ensino técnico, mas que não havia sido contemplado por essas instituições centenárias. Assim, em meio às turbulências, conforme ilustradas na imagem, nascia o Proeja e o conflito instalava-se, inspirando pelo Brasil afora, várias produções sobre a implantação do Programa. Assim, de forma recorrente, pesquisadores dessa temática faziam menção ao seu público como diferenciado e desafiador da prática docente.

Como órgão gestor do Proeja, a Secretaria de educação Tecnológica e Científica do Ministério da educação (SETEC/MEC) assumiu a responsabilidade pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de: a) oferta de Programas de especialização em EJA como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do Proeja; e c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 48).

A SETEC/MEC divulgou o Edital Proeja - CAPES/SETEC n.º 03/2006, que objetivou estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes Instituições de Ensino Superior e/ou demais instituições enquadráveis nos termos do edital, possibilitando a produção de pesquisas



científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento na área. Destaca-se como objetivo específico a ampliação da produção científica sobre questões relacionadas à educação profissional integrada à EJA.

A partir do edital foram criados diversos cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu* nas mais variadas instituições de ensino do País, tendo como resultado uma produção científica significativa. Um exemplo dessa iniciativa é o projeto intitulado “Diagnóstico da qualidade do ensino no Proeja na região norte noroeste fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” (Observatório da Educação/CAPES, Edital n.49/2012, duração 04/2013-04/2017), desenvolvido pelo Professor Dr. Gerson Tavares do Carmo e equipe, como fruto de uma parceria entre o IFFluminense e a UENF junto a alunos, professores e gestores do Proeja nos *campi* do IFFluminense, situados nas regiões norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, no qual esta pesquisa está inserida.

Em suma, é com base no histórico de “turbulência” no seu processo de criação que se percebe que o desafio apontado por Haddad (2000) se mantém dez anos após a criação do Proeja. Um estigma<sup>26</sup> histórico como uma etiqueta colada nos sujeitos de EJA ainda necessita de estudos e pesquisas para desvelar os conflitos/tensões advindos do senso comum impregnado no imaginário social que insiste em lançar sobre esses estudantes um olhar reducionista, excludente, limitativo (GOFFMAN, 1891).

### 2.3 Exercício de síntese

Abordo, nesta seção, algumas questões referentes à transição entre criação e a expansão da rede federal, de um lado, das políticas educacionais concernentes ao Instituto Federal de Educação, e de outro, as políticas voltadas para a EJA. Embora esses dois processos estejam amalgamados, considere que, para elucidar as especificidades dos embates e conquistas da população tradicionalmente excluída dos benefícios sociais no percurso histórico-social, essa disposição textual lançaria luz sobre o cenário que está se revelando à medida que aprofundo esta investigação.

Portanto, pensar nas políticas públicas destinadas à EJA tendo como enfoque a elevação da escolaridade e melhor qualificação dos trabalhadores, em uma perspectiva

---

<sup>26</sup> Para Goffman ([1891] 2004, p. 46). “[...] estigma é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipia ou o “perfil” de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter”.

emancipatória, pressupõe uma série de ações e reflexões. Significa compreender a escola do ponto de vista sociocultural, como via de acesso à participação cidadã, bem como considerá-la um ambiente legítimo de reconhecimento às especificidades do público da EJA.

Sob o ponto de vista político, a implementação do Proeja nos institutos federais representou a ruptura de uma estrutura excludente elitizada ao longo do percurso histórico da rede federal que havia se tornado, por um lado, inacessível, e de outro, intransponível para os estudantes trabalhadores jovens e adultos.

### CAPÍTULO III – ARQUITETURA METODOLÓGICA: PERCURSOS E USOS DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa exploratória com base em estudos bibliográficos e na pesquisa investigativa a partir de um olhar etnográfico. Nessa perspectiva, para compor o percurso escolhido e delinear a caminhada investigativa, *a priori*, debrucei-me sobre textos que abordam acerca das concepções teóricas em torno da Etnografia, a fim de verificar a aplicabilidade do método em pesquisas no campo da Educação, conforme disposto no Capítulo I.

Nesse percurso exploratório, uma das referências utilizadas foi o trabalho de Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-58). Ao escreverem sobre pesquisa qualitativa, os autores esmiuçaram a ideia de que há uma relação dinâmica entre o mundo real (objetivo) e o sujeito (com sua subjetividade), que não é reduzida a números ou estatísticas. Para eles, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nesse tipo de investigação. Sendo assim, a escolha pela observação participante foi realizada em virtude da maior possibilidade de interação dos atores sociais com os investigadores, uma vez que essa postura se configura um caminho fértil pelo qual os etnógrafos reúnem informações preciosas. Quanto a essa postura etnográfica, Angrosino (2009, p. 31) reforçou a veemência

[...] de discernir padrões previsíveis do que de descrever todas as instâncias imagináveis de interação ou produção. A etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém; que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas.

Nessa mesma direção, ao delinear o esse percurso, consideramos os pressupostos metodológicos salientados por Minayo (2012, p. 70), que definiu a *observação participante* “[...] como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. A filosofia que a fundamenta “[...] é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”.

Associada à construção dos dados etnográficos, pretendeu-se, a partir da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) empreendida por Kathy Charmaz (2009), perceber com foco nos dados e apresentar análises das relações construídas pelos sujeitos. A TFD é uma proposta metodológica que se fundamenta em diretrizes sistemáticas mais flexíveis com o objetivo de coletar e analisar os dados com vistas à construção de teorias que

se sustentam nos próprios dados. Trata-se, portanto, de seguir uma trilha investigativa à medida que os dados emergem das observações, das interações e dos materiais reunidos no campo de pesquisa. Charmaz (2009, p. 15) argumentou que “Os métodos da teoria fundamentada favorecem a percepção dos dados sob uma nova perspectiva e a exploração das ideias sobre os dados por meio de uma redação analítica já na fase inicial”.

Por conseguinte, a partir do aporte teórico que legitima e dá sustentabilidade à abordagem, esta pesquisa situou-se na unidade do IFFluminense *campus* Campos Guarus em Campos dos Goytacazes-RJ. O *campus* recebe este nome porque está localizado numa região que antigamente era conhecida, geograficamente, como distrito de Guarus, mas, com a nova divisão da cidade em bairros, o local onde está situado o *campus* passou a se chamar Parque Fundação.

Nesse *lócus*, a partir de um perambular entre pátios e corredores do *campus*, percorri os espaços permeados pelos estudantes, dentro dos muros da instituição e em ambientes externos ligados a ela, como a rua, o ponto de ônibus, o interior dos ônibus, a lanchonete do “tio”, entre outros espaços não escolares. Nesse intercâmbio, observei, escutei, dialoguei e participei das dinâmicas escolares, interagindo com os atores desta investigação.

### 3.1 Percursos da pesquisa

A partir do aporte teórico que legitima e dá sustentabilidade à abordagem, explicitado no Capítulo I, esta pesquisa situou-se no *campus* do IFFluminense, localizado em Campos dos Goytacazes, em um bairro chamado Guarus, buscando compreender como os sujeitos-alunos do Proeja veem, descrevem, interpretam e interagem no âmbito escolar.

Ao final de cada visita ao *campus* elaborei relatórios diários sobre as observações, juntamente com os dados registrados no aplicativo de celular utilizado diariamente pelos atores pesquisados – *WhatsApp*<sup>27</sup>. Assim, ao chegar a casa, debruçava-me sobre o diário com o objetivo de delinear as atuações dos atores estudantis, por meio dos apontamentos de cada situação vivida, objetivando descrever as cenas e os atores tal qual se apresentavam diante de mim. Um exercício descritivo contínuo que, por muitas vezes, quando interrompido pelo cansaço, era retomado no dia posterior. O Quadro 3 exhibe o modelo utilizado para compilar as informações etnografadas diariamente.

<sup>27</sup> O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para *Android* e outras plataformas. O aplicativo utiliza a conexão com a internet (4G/3G/2G/EDGE ou *Wi-Fi*, conforme disponível) para enviar mensagens e fazer chamadas, fotos, vídeos e mensagens de voz. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Quadro 3 – Modelo de relatório – Diário de campo

Data: 16/03/16 (Quarta)	Descrição/Transcrição	Síntese/ Redução/ Comentários	Palavras-Chave
	<p>Hoje cheguei ao IFF às 18h50min e me dirigi ao banco do intercruzamento. Lá estavam Oswaldo*, Caetano*, Tom*, Mário* e Cândido* da turma do 2º ano de Eletrônica. Os cumprimentei e Caetano me cedeu o lugar no banco. Relutei, mas, diante de sua insistência me sentei no banco e fiquei observando-os enquanto conversavam. Nesse ínterim, olhei em direção à sala do 2º Meio Ambiente e notei que as luzes estavam apagadas. Antes que eu fizesse algum comentário, Cândido comenta:</p> <p><b>Cândido:</b> <i>É acho que a turma 2º MA fez <b>paredão</b>, hein! Não veio ninguém!</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Paredão? O que é isso?</i></p> <p><b>Oswaldo:</b> <i>Ela não sabe o que é <b>paredão</b> (risos).</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Você é estudante e não sabe o que é <b>paredão</b>? [os demais sorriram. Também ri porque de fato não sabia].</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Eu realmente não sei.</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Fazer <b>paredão</b> é quando a turma se reúne toda para ir embora ou combina de não vir na aula.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Ah, tá! Na verdade na minha cidade isso se chama “matar aula”.</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Você não é daqui, né? Logo vi!</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Por quê?</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Pelo jeito de conversar e porque, quando a gente comenta de algum lugar, você sempre pede mais detalhes.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Ah, mas é porque isso faz parte da pesquisa [fiz isso para lembrá-los sobre o motivo de minha presença ali].</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Já comeu chuva?</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Ainda não.</i></p> <p><b>Mário:</b> <i>Você estuda o que mesmo lá na UENF?</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Uma pós-graduação em Políticas Sociais.</i></p> <p><b>Mário:</b> <i>Ah! Então você deve tá por dentro do que está acontecendo no país... a Operação Lava Jato... [Os estudantes comentaram bastante e queriam que eu opinasse também, mas busquei salientar a necessidade de buscar informações. Geralmente perguntava, “mas o que vocês acham disso”? Permanecemos ali, conversando. Fiquei intrigada porque não estavam estudando, até que eles reclamaram entre si].</i></p> <p><b>Tom:</b> <i>É... o professor até agora [não apareceu]. Acho que ele não vem mais.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A observação é uma via de mão dupla. Sinto que sou constantemente observada e analisada.</li> <li>• Parece-me que os observados esperam receber algo em troca de sua participação na pesquisa. Ex.: informação.</li> <li>• Os estudantes estão atentos ao que acontece ao redor e criam hipóteses para as suas percepções.</li> <li>• A turma se reúne para conversar assuntos do dia a dia.</li> <li>• Todos da turma participaram da conversa.</li> </ul> <p><b>Questionamentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que a coordenação não informou os alunos a respeito da ausência do professor?</li> <li>• Como a postura do professor em sala pode influenciar no relacionamento dele com a turma até nos momentos de ausência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paredão</li> <li>• Questões políticas</li> <li>• Informação</li> </ul> <p>- Ver Guedes e Cipiniuk (2014)</p> <p>- Ver Deliberação nº 24/201 em: <a href="http://portal1.iff.edu.br/nos-sos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24_2015.pdf">http://portal1.iff.edu.br/nos-sos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24_2015.pdf</a> (Programa de assistência estudantil).</p>

<p>[Todos concordaram].</p> <p><b>Eu:</b> <i>Por que vocês não perguntam pelo professor?</i></p> <p><b>Oswaldo:</b> <i>Deixa quieto. Esse professor é gente boa pra caramba.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Como assim “gente boa pra caramba”? Como ele é em sala?</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Quando a gente tá com alguma dúvida, ele explica de várias formas, até a gente compreender a matéria. O cabrunco não deixa ninguém pra trás. É super atencioso e sabe “muuuuito”!</i></p> <p><b>Mário:</b> <i>É tutanudo. Tudo que a gente pergunta, ele sabe.</i></p> <p>Olhei o celular e vi que faltavam cerca de 15min para a hora do lanche. Todos seguiram para o quiosque. Eu permaneci ali. Mário, que havia entrado à sala para pegar o celular que estava carregando saiu de sala e me perguntou se eu não gostaria de lanche. Na verdade eu estava esperando alguém me chamar. Acompanhei o Mário e no caminho ele me falou de sua preocupação como atraso no apagamento da “Bolsa de 100 reais”***.</p> <p><b>Mário:</b> <i>Já vai para três meses que a gente tá sem receber a bolsa. Ninguém fala nada, nem explica nada.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Mas vocês perguntaram alguém sobre o motivo desse atraso?</i></p> <p><b>Mário:</b> <i>É... a gente pergunta, mas só falam que vão ver...</i></p> <p>[Chegamos ao quiosque e o lanche já estava sendo servido – pão com requeijão e suco. Avistamos o grupo de alunos de sua sala e nos aproximamos deles. Não estavam sentados nos bancos do quiosque, mas sentados na divisória da calçada. O assunto era a corrupção na política. Os estudantes demonstram que sua principal fonte de informação era a TV. Perguntei de eles também leem jornais ou têm acesso à Internet em casa. Do grupo de 7 (sete), apenas 2 (dois) confirmaram que sim, mas ressaltaram que não têm tempo para fazer uso dela. Então disse que é necessário buscar informações em outras fontes, para ter uma leitura mais ampla a respeito dessas questões].</p> <p><b>Mário:</b> <i>É verdade.</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Agora, por que será que a gente não tá recebendo a nossa bolsa de 100 reais? Será que tem a ver com essa corrupção na política?</i></p> <p><b>Oswald:</b> <i>Ah, eu acho que não!</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>A minha prima é de outra turma e está recebendo certinho.</i></p> <p><b>Tom:</b> <i>Ô caiaú. Sério?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Sim!</i></p> <p><b>Cândido:</b> <i>Ah! Então a gente precisa saber. Vamos procurar o coordenador pra saber o que pode tá acontecendo.</i></p> <p>[Eles foram procurar o coordenador do curso. Eu preferi acompanhar as estudantes Lélia* e Lucinda* do 3º MA. Insistiram muito para que eu assistisse à aula da disciplina “X” que aconteceria no miniauditório. Depois de muita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receber o convite para lanche é importante nesse processo de interação com os estudantes. Assim como o convite para ir assistir à aula. Trata-se de um convite para fazer parte do “mundo deles”.</li> <li>• Por outro lado, outra questão me colocou em alerta – tanto o desabafo sobre o atraso no pagamento da bolsa como a o “convite” para assistir à aula “X” parecem convergir para a mesma questão: os participantes querem me mostrar as fragilidades e dilemas que ocorrem no âmbito dos cursos.</li> </ul> <p><b>Questionamentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe algum debate sobre as questões políticas nas salas de aula?</li> <li>• Se de fato os estudantes buscaram, anteriormente, as informações sobre o atraso no pagamento da bolsa, porque não as obtiveram?</li> <li>• O murmúrio dos estudantes sobre a didática da professora não só demonstra o descontentamento com o conteúdo como também, a compreensão sobre “o formato” de aula que eles reconhecem como adequado.</li> <li>• Os estudantes parecem se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor “gente boa pra caramba”</li> <li>• Questionamentos</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Interação</li> <li>• Parceria</li> </ul> <p>- Ver “justificações” em Resende (2014).</p>
--	--	--

<p>insistência, aceitei, mas tive receio que a professora me pedisse para que se retirasse da sala, visto que, com a aula em curso eu não pude explicá-la sobre a pesquisa. Quando entrei no miniauditório notei que havia estudantes de outros cursos no local. Estava sendo exibido um filme no projetor. Me sentei à esquerda, na penúltima fileira de cadeiras, perto de Lélia*, Lucinda*, Chico* e Emílio*. À nossa frente estavam Jair*, Heitor* e sua filha. Na última fileira estavam Leci*, Alcione* e Anita*. Lélia me cutucou e me apontou a professora. Segundos depois, a professora, que estava sentada segurando um bebê numa cadeira diferente posicionada ao centro do miniauditório, virou-se para trás e nos olhou. Notei que seus olhos correram em minha direção. Sorrii. O desafio de permanecer ali me deixou apreensiva, principalmente quando o grupo que eu acompanhava começou a murmurar seu desconforto em relação à aula.</p> <p><b>Lélia:</b> <i>Ah! Filme de novo!</i></p> <p><b>Leci:</b> <i>Não tô entendendo nada. É sempre assim.</i></p> <p><b>Alcione):</b> <i>Aqui! Vou sair. Já estou com sono, cansada, aí chego aqui é isso! O pior é que a gente chega morta na outra aula.</i></p> <p><b>Leci:</b> <i>Qual a finalidade desse filme, meu Deus? Poderia estar fazendo outra coisa. Quando não é isso, é aquele negócio de ter que avaliar trabalhos dos outros. A gente mesmo nada!</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Vocês não estão entendendo porque o filme já havia começado? A professora passou alguma tarefa sobre o filme? – me responderam que não. Que quando entraram o filme já estava “rolando”.</i></p> <p><b>Leci:</b> <i>É desse jeito que você tá vendo aí, menina. Eu penso que aula de “X” (***) é para ensinar fazer umas coisas, umas aulas práticas, e não ter que ficar avaliando trabalho dos outros. Acho que eles pensam que pra gente pode dar qualquer coisa que tá bom.</i></p> <p><b>Jair:</b> <i>[rindo] Ah, povo! Não reclama. Pelo menos não estamos tendo que fazer um monte de coisa.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>Mas como assim avaliar trabalhos dos outros, não entendi?</i></p> <p><b>Lucinda:</b> <i>Ah, esse povo que você tá vendo aí é do curso de licenciatura em Música. Ela dá aula pra eles também, então, quando ela passa trabalho pra eles, no dia da apresentação a gente assiste depois diz o que gostou e o por quê. Tem sido assim direto.</i></p> <p>O telefone da Lucinda toca. Observei que nenhum dos que estavam sentados à nossa frente olhou para trás. Percebi que os estudantes estavam muito agitados e desconfortáveis com a aula. Aproveitei que Alcione levantou-se para sair do miniauditório e fiz o mesmo. Sentei-me no banco do <i>hall</i> e fiquei observando o espaço. Os estudantes foram saindo aos poucos, ficando apenas alguns. Antes que o filme acabasse, todos já haviam saído e se dirigido à sala de aula. Eles ainda assistiriam uma aula. Antes de irem para a sala, Lucinda e Lélia chegaram até mim e me perguntaram: <i>E aí, gostou da aula?</i> [Disse que sim, mas sei que elas sabiam que a resposta para a pergunta seria “não”, apesar disso, não questionaram. Apenas sorriram e seguiram em direção à sala de aula. Me chamaram, mas disse que precisava ficar por ali, observando...].</p>	<p>sentir “usados” quando participam da avaliação dos estudantes da graduação em Música, ao passo que se sentem inferiorizados na execução da tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atitude de sair de sala demonstra irritabilidade e autonomia.</li> <li>• Enquanto a maioria questiona, Jair parece sentir-se confortável na aula.</li> <li>• Omitir meu julgamento sobre a prática da professora foi uma tática utilizada para não fomentar comentários que pudessem comprometer a pesquisa.</li> </ul> <p><b>Questionamentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Será que os estudantes pensam que a minha pesquisa possui caráter denunciativo? Parece-me que sim e, nesse caso, preciso agir para esclarecer esse possível equívoco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas práticas</li> <li>• Desabafos</li> <li>• Insatisfação</li> <li>• Inquietação</li> </ul> <p>(*): Nomes fictícios. (**): O nome da disciplina foi substituído pela consoante “X”. (***): Nome dado pelos estudantes para a Bolsa Projeja.</p> <p><b>Fotos:</b> Não <b>Áudio:</b> PTT-20160316-WA0024 (WhatsApp).</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sanjek, 1990.

Concernente ao acervo imagético, houve necessidade de registro de imagens mais nítidas para evidenciar os diferentes espaços nos quais transitam os atores estudantis do Proeja. Para esse registro contei com a colaboração Rhena Schuler, que atua como psicóloga no *campus* pesquisado. Ela voluntariamente realizou um percurso fotográfico a partir de o roteiro apresentado a seguir (Quadro 4) e autorizou o uso das imagens captadas (Anexo V).

**Quadro 4 – Roteiro Fotográfico**

<p><b>Tema:</b> fotos dos diferentes espaços do IFFluminense <i>campus</i> Campos Guarus  <b>Fotógrafa:</b> Rhena Schuler (voluntária)  <b>Hora:</b> entre 08h e 12h (manhã) – para aproveitar a luz natural (solar/luz dura) e promover mais nitidez às imagens.  <b>Objetivo:</b> Realizar um percurso espacial captando imagens variadas  <b>Data:</b> 17 de novembro de 2016  <b>Tipo de câmera:</b> Câmera Digital Panasonic DMC-FZ200K / F2.8 25-600mm <i>Constant Aperture Camera</i>  <b>Ajuste das cores:</b> padrão / automático  <b>Controle da exposição:</b> Diafragma aberto (automático – f/2.8) objetiva-padrão (para assegurar a nitidez dos objetos/elementos).  <b>Espaço:</b> Interno/Dia (Int/Dia) e Externo/Dia (Ext/Dia)  <b>Observações:</b> O roteiro pode ser adaptado (decupado) intuitivamente pelo (a) fotógrafo (a) que usará a câmera, preferencialmente, sem o uso do tripé. Quando possível, aplicará a regra dos terços<sup>28</sup>.</p>		
DETALHAMENTO		
Sigla	Objeto/Assunto	Descrição
Ext/Dia	Fachada Externa (rua)	Posicionar-se na calçada em frente ao instituto para expandir o campo de abrangência da câmera e destacar a amplitude do <i>campus</i> .
Ext/Dia	Entrada principal de pedestres / ciclistas	Posicionar-se com afastamento considerável para que a distância focal para captar os elementos, evitando “identificar” as pessoas.
Ext/Dia	Pátio do estacionamento / guarita	Captar várias imagens de forma intuitiva
Ext/Dia	Fachada Interna (pátio do estacionamento)	Para evidenciar a imponência da construção será preciso posicionar-se no centro do estacionamento e usar o local onde as bandeiras estão hasteadas como ponto de foco (próximo à entrada do <i>hall</i> )
Ext/Dia	Fachada do Bloco A (pátio do estacionamento)	Repetir o procedimento anterior, levando no sentido inverso (em direção do bloco B - recepção).
Ext/Dia	Fachada do Bloco B (recepção)	Captar várias imagens do corredor onde transitam os estudantes, professores, funcionários
Int/Dia	Interior do Bloco B (Balcão da	Captar várias imagens de forma intuitiva do balcão

<sup>28</sup> A regra dos terços é um recurso clássico de composição utilizado por fotógrafos que consiste na divisão imaginária do enquadramento, horizontal e verticalmente, em três partes iguais, que resulta na divisão da imagem em nove partes. Prega-se que em cada intersecção das linhas divisórias localizam-se os pontos de interesse da imagem (pontos de ouro). Fonte: MORAES, Maria Fernanda Riscali de Lima. **A fotografia do conflito:** uma parceria entre Sergei Eisenstein e Eduard Tissé. 88 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-01122015-101949/pt-br.php>>. Acesso em: 10 nov. 2016.



	recepção)	
Ext/Dia	Fachada do Bloco B (recepção)	Repetir o procedimento anterior, levando em consideração sentido inverso e usando como foco central o bloco B (recepção).
Int/Dia	Hall (no Bloco A)	Posicionar-se na porta de entrada (principal) e captar a imagem usando como ponto de fuga o fim do corredor frontal (simetria)
Int/Dia	Hall (no Bloco A)	Posicionar-se no centro do hall e captar imagens variadas de todo o espaço
Ext/Dia	Micródrómo <sup>29</sup>	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Corredor/salas	Usar o fim do corredor como ponto de fuga, deslocando o enquadramento de modo que seja possível captar portas das salas (plano médio)
Int/Dia	Banco do Intercruzamento	Posicionar a câmera à lateral esquerda de onde está localizado o banco buscando evidenciar que este fica no corredor de acesso às salas do Proeja.
Int/Dia	Escaninhos no corredor	Posicionar-se à lateral direita dos scaninhos e fotografar de canto para expandir o campo de abrangência da câmera e destacar a profundidade, aproveitando-se da luz que incide lateralmente.
Int/Dia	Sala onde funcionava a xerocópia	Posicionar a câmera na “esquina” da sala, de modo que, ao fotografa-la, seja possível captar a porta e a janela de vidro.
Int/Dia	Lab. de Eletrônica analógica (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Acionamentos elétricos (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Eletricidade (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Metrologia (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Instalações Elétricas (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Refrigeração (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Hidráulica (bloco A)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Laboratório de Biologia (bloco C)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Química (bloco C)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Meio Ambiente (bloco C)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Física (bloco C)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Int/Dia	Lab. de Hidráulica e Pneumática (bloco C)	Captar várias imagens de forma intuitiva
Ext/Dia	Salas de atendimento Pedag/Assist. Estudantil <sup>30</sup>	Posicionar a câmera à lateral direita de modo que, ao fotografa-la, seja possível captar as portas das salas
Ext/Dia	Jardim	Aproximar o foco das plantas, sem excluir demais

<sup>29</sup> Micródrómo - Espaço que possibilita aos discentes, acesso livre e gratuito à internet e softwares, possuindo máquinas [computadores] para realização de pesquisas e execução de trabalhos acadêmicos. Este espaço objetiva oferecer aos alunos, sobretudo, a ampliação das possibilidades de pesquisa e acesso à informação (articulação ensino-pesquisa-extensão), e a inclusão no mundo digital. Fonte: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/itaperuna/cursos/tecnico-concomitante/curso-tecnico-em-mecanica/ppc-mecanica-concomitante.pdf>>.

Acesso em 04 abr. 2016.

<sup>30</sup> Coordenação de Atendimento ao Educando (CAE).

		elementos na composição (plantas em segundo plano)
Ext/Dia	Jardim	Captar imagens do jardim sobrepondo à parede do instituto para contrastar e preservar informações sobre o local (plano geral).
Ext/Dia	Laboratório Móvel de Ensino	Captar imagens da lateral do veículo
Ext/Dia	Pátio em frente ao prédio da biblioteca	Posicionar-se próximo ao muro que separa o pátio da biblioteca da rua frontal e fazer o registro da imagem.
Ext/Dia	Fachada do Bloco C (Prédio do Observatório)	Posicionar-se de modo que o campo de visão da câmera consiga captar toda a fachada do prédio
Int/Dia	biblioteca	Captar várias imagens de forma intuitiva
Ext/Dia	Quiosque de lanche (cantina)	Posicionar-se com afastamento considerável para que a distância focal capte a profundidade do campo e também, para evitar “identificação” dos estudantes.
Ext/Dia	Quadra poliesportiva	Posicionar-se no pátio de acesso ao quiosque e fazer o enquadramento da quadra na diagonal
Ext/Dia	Fachada do Prédio em construção (Refeitório)	Posicionar-se de modo que o enquadramento da construção não exclua do campo imagético, informações (elementos) que permitam a identificação do <i>campus</i> .
Ext/Dia	Projeto “Educando com Horta”	Aproximar o foco das plantas, sem excluir outros elementos na composição (Plano detalhe)
Ext/Int/Dia	Outros espaços e elementos	Captar várias imagens de forma intuitiva

Fonte: Elaborado pela autora.

As fotos registradas a partir desse roteiro (Quadro 4) foram codificadas e agrupadas por assunto, juntamente com as demais imagens do acervo para, posteriormente, serem usadas na construção dos cenários apresentados no texto narrativo. Algumas fotografias do acervo, tanto de minha autoria como as registradas pela colaboradora Rhena Schuler (com base no roteiro) foram selecionadas e organizadas em forma de painéis fotoetnográficos, podendo ser visualizados no Anexo VI.

A Tabela 1 apresenta a contagem do material etnográfico audiovisual produzido durante a pesquisa de campo.

**Tabela 1** – Quantidade de material audiovisual do acervo de pesquisa

Tipo		Quantidade	Código de identificação	Total
Áudios	WhatsApp	35	Etno-WA	93
	Gravador de voz	58	Etno-VOZ	
Imagens	Câmera DMC-FZ200K	102	Etno-DMC	279
	Câmera DSC-W290	160	Etno-DSC	
	Câmera do Aparelho Celular	17	Etno-IMG	
Vídeos	Câmera Filmadora Sony HDR-XR160	8	Etno-VID	12
	Câmera DSC-W290	4	Etno-CAM	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados resultantes das observações diretas e observação participante foram reunidos para a categorização analítica e interpretativa, com base na combinação da descrição etnográfica com entrevistas não estruturadas e semiestruturada, desenho etnográfico, relatos de vida<sup>31</sup>, e análise semiótica.

É imperioso destacar que a prática etnográfica não se restringiu apenas à observação da ação pela ação, visto que, com base nas materialidades discursivas implicadas no mote empírico, constituiu um mosaico sociológico (GEERTZ, 1978; SANTAELLA, 1983; 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1990; FERNANDES, 2002; MAGNANI, 2009; FREIRE, 2013), capaz de evidenciar os aspectos das insígnias que permeiam as sociabilidades entre os estudantes do Proeja.

### **3.2 Experiência-piloto no uso da Etnografia: o primeiro dia**

Neste primeiro relato, descreverei meu percurso e as primeiras observações referentes à visita realizada no IFFluminense *campus* Campos Guarus para me apresentar à gestão e solicitar permissão para a observação participante. Comuniquei-me com a professora Rozana Quintanilha, professora de Língua Portuguesa e membro do Projeto OBEDUC/UENF – que me apresentaria à direção do *campus* – na manhã de 15 de outubro de 2015. Ela me falou da dificuldade em conseguir agendar um horário com a diretora geral do *campus* devido às ocupações referentes ao cargo que esta ocupa. A professora me disse que talvez fosse mais viável que eu fosse ao IFFluminense à tarde. Eu disse que iria almoçar no restaurante da UENF e ficaria na expectativa de sua ligação e, caso ela conseguisse agendar, seguiria imediatamente para o Instituto.

Mesmo sem confirmação da professora por telefone, saí da UENF em direção ao IFFluminense às 13h15min. Embarquei no primeiro ônibus, acompanhada de duas amigas que também são mestrandas do curso de Políticas Sociais. Desci sozinha no terminal da “Beira-Rio”, onde vi uma colega da disciplina “Tópicos Especiais em Pesquisa: estado da arte sobre permanência em educação”, ministrada pelo Professor Gerson Tavares do Carmo. Os encontros para estudo dessa disciplina acontecem no Centro de Referência do IFFluminense

---

<sup>31</sup> Ao delinear a arquitetura metodológica, tencionei adotar o procedimento “história de vida” nas entrevistas. Posteriormente, ao estudar sobre o termo percebi que este não se adequava ao pressuposto epistemológico elencado nesse percurso, visto que não busco reconstruir a história de vida dos estudantes, mas considerar as suas experiências relativas à escola. Para tanto, a partir do trabalho de Mongim (2014, p. 198-199), tal qual a autora, apropriei-me do termo “relato de vida” como procedimento analítico.

de Guarus. Já tinha conhecimento de que, nos dias de encontro, ela se dirige ao *campus* de ônibus então a perguntei sobre qual itinerário me levaria ao Instituto. Ela me disse que eu poderia pegar o ônibus sentido a “Eldorado”.

Caminhei em direção ao local onde deveria pegar o referido ônibus. Pedi mais algumas informações a um motorista que estava no ponto. Ele não soube responder quando perguntei pelo IFFluminense e chamou mais dois senhores que também não souberam. Então, optei por mudar a pergunta, questionando sobre a localização do “56º Batalhão do Exército” (que faz divisa com o Instituto) e, imediatamente, entenderam onde eu queria chegar. Falaram mais algumas opções de ônibus e apontaram para uma parte do terminal onde eu deveria esperar.

Ao chegar ao ponto indicado, perguntei a uma senhora que estava sentada em um dos bancos se era ali mesmo que eu poderia esperar pelo ônibus em direção ao Bairro Eldorado ou outro que me levasse ao IFFluminense *Campus* Guarus (para me certificar se estava no local certo do terminal). Ela me disse que sim.

Uma moça levantou-se rapidamente e disse: “O Parque Guarus também serve. Eu estou indo para lá”. Agradei à senhora e comentei: “Que legal! Ganhei companhia para chegar lá”. Todas nós sorrimos e me despedi com um “tchauzinho”.

Eu estava bastante apreensiva pelo fato de não conhecer bem a cidade. Nesse ínterim, dei-me conta de que ela caminhava apressadamente à outra parte do terminal para pegar o ônibus “Parque Guarus”, que já estava estacionando no ponto. Acompanhei-a observando as suas características físicas e a indumentária. A moça possuía a tez em tom de ébano. Seu cabelo, escuro, com aspecto de leveza e sedosidade, estava todo amarrado afastado de sua face, preso na parte de trás da cabeça com um elástico. Notei que ela vestia uma blusa de malha branca e calça jeans (estava uniformizada). Estava com uma mochila bastante volumosa e tênis branco. Embarcamos e no caminho comentei, superficialmente, sobre o motivo de minha visita ao Instituto. Disse que era natural de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, mas que estudava na UENF e estava indo para observar a rotina do IFFluminense *campus* Guarus.

Ela me disse que era estudante do curso Técnico em Meio Ambiente e, antes que eu tecesse algum comentário, reclamou do desafio que vive ao tentar sensibilizar as pessoas a respeito da importância do seu curso. Eu comentei algo sobre a importância da existência de pessoas preocupadas em estudar formas de cuidar do nosso meio ambiente e que dificuldades quanto à valorização profissional ocorrem em outras áreas, como no meu caso, que me formei em Pedagogia. Expliquei que muitos não compreendem a importância do profissional Pedagogo na escola, e que preciso estar sempre pronta para defender minha função. Ela

assentiu e disse que o curso Técnico em Meio Ambiente foi o que ela mais se identificou e que não abriria mão. Sorriu.

Conversamos mais um pouco sobre os problemas climáticos como consequência do descaso com o meio ambiente e isso ser um problema social. Foi quando eu disse que cursava uma Pós-Graduação em Políticas Sociais na UENF. Ela me disse que anteriormente havia pensado em estudar Ciências Sociais na Universidade, mas que estava feliz com a escolha que fez pelo curso técnico. Comentei sobre meu interesse em observar o Proeja no IFFluminense e ela me disse que fazia parte de um projeto de extensão sobre evasões escolares e, inclusive, já havia realizado algumas entrevistas com estudantes do Proeja. Acrescentou dizendo que, nas entrevistas, os ex-estudantes sempre falavam da necessidade de parar de estudar por causa do trabalho. Apercebendo-se da proximidade do Instituto ela me explicou em qual ponto eu deveria descer: “quando tu passar pelo UPA [Unidade de Pronto Atendimento], você já pode ‘dar o sinal’ porque já vai estar perto. Não tem segredo”.

Levantamos-nos do assento e caminhamos em direção à saída. O ônibus parou e descemos. Ela disse: “minutinho que vou pegar meu almoço” – havia uma senhora de pé em frente ao Instituto com algo que, pelo formato, indicava ser um pote de plástico envolto numa sacola preta. A moça pegou o embrulho, agradeceu sorrindo e retornou em minha direção. Então perguntei se ela morava ali por perto, tendo em vista que havia alguém à sua espera com a comida. Ela respondeu que sim, mas que trabalha na parte da manhã no centro da cidade e, como não estavam servindo almoço no IFFluminense ultimamente, a mãe precisava trazer de casa. Ao chegarmos ao *campus*, ela me direcionou ao balcão de informações e disse que eu era muito bem-vinda. Eu agradei e ela seguiu pelo corredor em direção à sala de aula.

Aproximei-me do balcão e disse à moça que procurava pela professora que me apresentaria à Diretora do *campus*. Ela ligou para a “Sala de Convivência” dos professores, mas, segundo lhe informaram, a professora ainda não havia chegado. Cogitei a possibilidade de ela estar no “Centro de Referência”, onde acontecem as reuniões do Nucleape, mas também não estava lá. Como eu não tinha tanta urgência em contatá-la, em virtude do combinado que fizemos horas antes pelo celular (se ela conseguisse agendar um horário com a diretora geral do *campus*, me ligaria para avisar), disse à atendente que eu ficaria por ali aguardando pela sua chegada. Ela disse que eu poderia ficar à vontade e, se eu precisasse ligar novamente, era só falar que ela faria a ligação para mim.

Intencionalmente, aproveitei o tempo para observar a movimentação na entrada da Instituição. Peguei o celular para ver a hora. Marcava 13h40min. Acomodei-me em um dos dois bancos de madeira dispostos na área externa da recepção. Em outras ocasiões, restringi

minha visita ao Centro de Referência que, apesar de ficar próximo ao *campus*, possui acesso independente. Logo, aquela era a minha primeira visita ao *campus* do IFFluminense e, por isso, por um instante, perguntei-me se estaria mesmo no lugar certo. Até conferi as placas de identificação da Instituição para me certificar. Em seguida, peguei o livro sobre observação participante, de Michael Angrosino, e comecei a folheá-lo enquanto observava os estudantes que chegavam e os que saíam.

Era uma tarde típica de verão. A temperatura alta era atenuada pela força do vento que chacoalhava as folhas dos coqueiros e copas das demais árvores da área externa do IFFluminense. Continuei ali, observando a movimentação dos estudantes que entravam e saíam. Ora sozinhos, ora em duplas, trio e até em grupo. Uns saíam e não retornavam (iam em direção ao ponto de ônibus). Outros seguiam em direção ao *trailer* localizado em frente ao Instituto, do outro lado da rua, onde uma senhora vende salgadinhos, balas, biscoitos e, principalmente, sorvetes e açaí (Figura 4). Outros apenas circulavam, conversando.

**Figura 4** – *Trailer* do Açaí Federal



Fonte: registro fotográfico realizado pela autora em 15 de outubro de 2015.

Vi também um grupo de estudantes num bar localizado em frente ao Instituto, do outro lado da rua. Esses estudantes estavam sentados ao redor de uma mesa, conversando e sorrindo. Ainda estavam com a indumentária de estudantes (uniforme, tênis, todos com mochilas). Enquanto isso, alguns estudantes saíam pelo corredor de acesso ao interior do *campus*, sentavam-se nos bancos do pátio de entrada e ficavam ali por um tempo, até que chegasse alguém de carro ou moto para buscá-los.

Notei que havia um “carro de pipoca” localizado na calçada externa da Instituição, na lateral do portão de acesso. A vendedora chegou por volta das 14h30min. Quando iniciou suas atividades, um grupo de estudantes saiu e perguntou algo à vendedora, que respondeu: “daqui a pouco tá saindo”. O grupo voltou para o interior da Instituição enquanto a vendedora lavou os utensílios e preparou as pipocas. Posteriormente esse grupo retornou, mas apenas uma das estudantes comprou um saquinho de pipocas e as dividiu com as outras colegas. Ao voltarem, algumas delas se sentaram no outro banco de madeira enquanto algumas ficaram de pé. Todas conversavam entre si e sorriam moderadamente. Quando a pipoca acabou, voltaram para o interior da Instituição, especificamente onde ficam as salas de aula.

Alguns estudantes chegaram ao IFFluminense por volta das 15h, outros 15h35min. Alguns depois desse horário, às 16h. Foi quando escutei uma das funcionárias perguntar para outra: “faltaram ‘muitos’ aí agora à tarde”? A outra respondeu: “acho que não. Que eu percebi faltou apenas um”. A que fez a pergunta disse: “Ah tá! Porque de manhã faltaram sete”. Entendi que falavam sobre os professores, pois, de acordo com o calendário escolar, nesse dia estava sendo comemorado o “Dia dos Professores”. Até estranhei porque não havia sido decretado “ponto facultativo” para os funcionários, mas depois me lembrei que as aulas no IFFluminense haviam sido retomadas há poucos dias em decorrência da greve, então considerei a possibilidade de estarem trabalhando normalmente nessa data para compensarem as aulas, de acordo com o calendário letivo.

Permaneci observando a movimentação das pessoas. Chegaram duas moças numa moto e se dirigiram ao balcão. Perguntaram à recepcionista algo referente à inscrição para o processo seletivo e sobre os cursos disponibilizados. A recepcionista saiu da parte interior do balcão e mostrou a elas, num quadro exposto em uma das paredes da recepção, os cartazes referentes a tal seleção, bem como os cursos ofertados (Figura 4). Depois disso saiu de dentro da recepção e apontou para outra parte do Instituto onde elas deveriam se dirigir para a inscrição. As moças seguiram até o local.

**Figura 5** – Foto do quadro de informações instalado na recepção do *campus* Guarus



Fonte: Fotos registradas pela autora em 15 de outubro de 2015.

Uma estudante saiu e se sentou no outro banco. Percebi que em sua mão estava um exemplar do livro “Persuasão”<sup>32</sup>. Fiquei observando como ela se comportava com relação à obra. Na verdade, queria identificar se ela estaria lendo o romance por preferência ou por recomendação de algum professor (para avaliação). Penso que a segunda hipótese se confirmou, tendo em vista que a estudante retirou de sua mochila uma folha (ficha descritiva) e, enquanto lia o livro, fazia algumas anotações. Passados alguns minutos chegou alguém de carro para buscá-la. Observei que um grupo de mulheres saiu de dentro do Instituto em direção ao portão. Entendi que também eram funcionárias da Instituição pela forma que se despediram da recepcionista e da vigilante. Uma delas despediu-se dizendo: “Até semana que vem”. Outra questionou: “Mas amanhã é sexta ainda e sábado é letivo”. Respondendo ao questionamento a funcionária explicou que na sexta ela iria, mas não havia sido escalada para o sábado.

Pensei na possibilidade de estar gerando inquietação em virtude da quantidade de tempo que estava ali aguardando a professora, principalmente porque a primeira recepcionista já havia saído, entrou outra que também saiu e depois outra, enquanto eu permanecia ali me firmando na “desculpa” de estar esperando uma ligação. Então me levantei do banco onde estava, na área externa, sentei-me no sofá da recepção e expliquei tanto para a recepcionista quanto para a vigilante que eu estava aguardando uma ligação da professora para falarmos com a diretora, pois eu era estudante da UENF e precisava conversar com ela.

Ao ouvir a conversa, a vigilante me falou que talvez a diretora não estivesse na Instituição naquela tarde, mas que iria lá dentro sondar. Quando ela retornou, disse que a

<sup>32</sup> Persuasão é um romance da escritora britânica Jane Austen, escrito por volta de 1816. Seu título original é “Persuasion” e foi o último livro completo escrito pela autora.



diretora estava em uma reunião, então logo entendi que a professora Rozana não havia me ligado porque ainda não conseguira contatá-la para conversarmos. A vigilante me perguntou se eu queria andar pela Instituição, mas eu disse que preferia aguardar. Eu não quis parecer invasiva e adentrar à Instituição sem a devida permissão para meu estudo, e, além disso, queria ficar ali reunindo informações nessa parte do IFFluminense para treinar o meu olhar.

Na sequência chegou um rapaz de bicicleta perguntando também sobre o processo seletivo para os cursos técnicos. A atendente conferiu se ele estava com a documentação necessária e viu que faltava uma cópia. Pediu que a providenciasse e ele saiu, retornando minutos depois. Ela conferiu novamente e disse que agora ele só precisaria ir até outra parte do IFFluminense para efetivar a inscrição. Ele comentou sorrindo: “Agora é fazer a prova e torcer para passar, né? Espero que eu consiga”. Ela lhe desejou boa sorte e ele seguiu até o local indicado por ela.

A vigilante iniciou o diálogo comigo, falando que estava trabalhando naquele dia para “cobrir” o horário de uma amiga, sendo assim, estava se sentindo exausta porque seu corpo já se habituara aos seus horários “normais” de trabalho (escala de 12hx36h). Ela disse uma palavra que me intrigou muito: *madorra*<sup>33</sup>. Enquanto ela falava fiquei tentando entender o significado dessa palavra desconhecida e em qual contexto ela se inseria, mas não consegui. Conversei um pouco para interagir com ela. Depois olhei o celular e vi que a bateria estava quase no fim. Percebendo isso, ela me mostrou onde havia uma tomada e me disse que eu poderia ficar à vontade para usar. Agradei e pus o celular para carregar. Ela se dirigiu ao interior do Instituto, voltou com um cafezinho e perguntou à atendente se ela também queria. A atendente perguntou: “aonde você conseguiu isso?”. Sorrindo, a vigilante respondeu: “Foi o professor Joaquim<sup>34</sup>!”. A atendente concluiu: “Ah! Tinha que ser. Só poderia ser ele mesmo”.

Depois das 18h fui apresentada ao Diretor de Ensino e fiz a solicitação da permissão para fazer a observação participante. Não obtive as assinaturas no documento que preparei, mas ficou garantido pelo Diretor que já poderia iniciar as visitas antes mesmo que a declaração de autorização ficasse pronta.

### **3.3 Experiência-piloto no uso da Etnografia: o segundo dia**

No relato anterior descrevi o percurso realizado, bem como as minhas percepções acerca do primeiro dia de observações no IFFluminense *campus* Campos Guarus na tarde do

<sup>33</sup> Madorra ou modorra: 1 - Vontade patológica ou irresistível de dormir. Fonte: <https://dicionariodoaurelio.com/modorra>.

<sup>34</sup> Nome fictício.

dia 15 de outubro de 2015. Objetivando reunir informações para possíveis comparações e, uma vez considerando que a primeira visita foi realizada no turno vespertino, esta segunda ocorreu no turno matutino. Portanto, nesta subseção, falarei acerca dessa segunda experiência no uso da observação participante.

Em 29 de outubro de 2015, desci as escadas do prédio onde me instalei em alguns dias da semana, em virtude do curso. Essa pressa se justificava por dois motivos: primeiro porque senti que estava atrasada, pois ao conferir o horário no celular vi que já marcava 6h50min. O segundo motivo era a pressa não apenas em chegar, mas de ver os estudantes do IFFluminense adentrando à Instituição.

Para minha aflição cheguei ao ponto de ônibus e precisei esperar por alguns minutos. Às 7h10min desci no terminal da “Beira-Rio” e corri para me posicionar no local onde havia embarcado na primeira vez que fui à Instituição. Para agilizar esse processo, aproximei-me de um dos motoristas de ônibus que se encontrava recostado junto ao muro do terminal (consegui identificar que se tratava de um motorista de ônibus devido ao uniforme que trajava):

**Eu:** Olá, bom dia!

**Motorista:** Bom dia!

**Eu:** O senhor sabe me informar qual ônibus passa em frente à UPA? Ele olhou para o lado esquerdo da avenida e respondeu:

**Motorista:** O melhor lugar para você ficar seria lá (apontou para mais adiante do local em que estávamos), porque aquele ônibus que está vindo passa na UPA, mas como o ponto dele é lá, não sei se ele vai querer parar para você aqui, onde estamos. Mesmo assim, faça o sinal, quem sabe ele para?

O agradeci pela informação e imediatamente fiz conforme ele havia sugerido. Ao meu sinal, o motorista acenou mostrando que iria parar um pouco mais adiante, no sentido direito de onde estava. Quando ele parou subi ao ônibus com a sensação de alívio, pois eu estava explorando formas de chegar mais rápido ao IFFluminense e estava funcionando. Com essa expectativa, quase me distraí do local onde deveria “dar o sinal” para a parada. O ônibus estava lotado, por isso precisei dar alguns passos lentos, desviando-me das pessoas, para chegar até à porta de saída.

Cheguei ao IFFluminense por volta de 7h30min e me dirigi à recepção do centro. Olhei rapidamente e constatei que tanto o carro de pipoca como o *trailer* de açaí ainda estavam fechados. Ao chegar à recepção cumprimentei a recepcionista e a vigilante, que não era a

mesma do primeiro dia. Percebi que a recepcionista me reconheceu pela forma como me olhou e sorriu. Eu a cumprimentei sorrindo também, disse-lhe que era estudante da UENF e que ficaria por ali para observar a movimentação dos estudantes. Ela respondeu dizendo:

**Recepcionista:** você já esteve aqui né? Me recordo de você! Pode ficar à vontade.

Eu confirmei e disse-lhe que ficaria ali sentada no banquinho da área externa. Ela me disse para ver se o banco não estava molhado. Eu sorri e disse que sim, mas eu me lembrei de que carregava um pouco de papel toalha na bolsa e o usei para secar o banco. Logo após isso, joguei o papel na lixeira apropriada (coleta seletiva) e percebi que a vigilante me observava. Olhei rapidamente ao redor e vi que a vendedora de Açaí acabara de abrir o *trailer*. Acomodei-me no banco e, a título de comparação com o primeiro dia, ative-me a observar, a *priori*, como estava o clima naquele dia. Era um dia chuvoso (Figura 6). Tanto que o banco estava molhado em virtude das águas que escorriam pelas laterais da cobertura da calçada que dá acesso à recepção. O vento mudava um pouco o curso da água e a arremessava para a parte onde estavam os bancos.

**Figura 6** – Imagem do segundo dia de observação



Fonte: registro feito pela autora em 29 de outubro de 2015.

Passados alguns minutos, acomodei-me na recepção. Tirei da bolsa o meu bloquinho de anotações e comecei a pontuar algumas observações, mas percebi que os estudantes, assim como os funcionários, quando passavam, olhavam-me resabiados. Rapidamente, peguei o celular e, utilizando o aplicativo *WhatsApp*, comecei a digitar o que via com muita

naturalidade, tentando transpassar o máximo de serenidade pelos gestos, pois essa foi uma das recomendações do Professor Gerson, orientador desta pesquisa. Percebi que, desse modo, eu não interferia no âmbito pesquisado, contribuindo para que os atores se expressassem com a espontaneidade que esperávamos. Listarei, na sequência, algumas observações que fiz. Elas foram editadas a partir do que pontuei no aplicativo (Quadro 5):

**Quadro 5** – Transcrição das notas do segundo dia no aplicativo *WhatsApp*

Hora	Transcrição das observações diretas (Dia)
8h10min	Saiu um estudante do interior da instituição em direção ao bar que fica em frente ao portão de acesso ao instituto, retornando minutos depois com um salgado e um copo de suco nas mãos. Na sequência, duas estudantes e um aluno saíram juntos. Pensei que estivessem indo para casa, mas também se dirigiram à lanchonete e retornaram com chicletes e balas.
8h 25min	Vários estudantes chegaram para estudar, em maior número entre 8h30min e 8h40min. Alguns estudantes chegavam de ônibus, outros de carro, bicicletas, a pé. Nesse ínterim, mais uma dupla saiu em direção ao Bar. Duas estudantes chegam, andando vagarosamente, conversando entre si. Uma delas afirma: “Nossa! Já faz tanto tempo que a gente não tem aula de artes”. A outra responde: “Pois é! Nem me fale!”.
8h54min	Atinei-me para o seguinte fato: de cerca de 20 (vinte) estudantes que chegaram, até esse momento, somente três deles me cumprimentaram.
9h02min	Chegou à instituição, a estudante que me ensinou o caminho do centro da cidade até o IFFluminense. Ela me cumprimentou com um “Bom dia!” e sorriu, seguindo em direção ao interior do prédio.
9h03min	Saiu um grupo de meninos conversando sobre uma determinada aula. Eles comentavam entre si sobre certa atividade que o professor havia passado como tarefa de casa. Um dos estudantes enfatiza: “todo mundo errou, mas daí ele refez no quadro. Só que eu não copieei não”.
9h07min	Mais um grupo sai conversando. Todos com a camisa do curso de enfermagem.
9h08min	Chegou ao campus uma estudante com um motor nas mãos. Fiquei bastante impressionada com aquele artefato. Curiosa também. A questão de gênero pesou sobre meus pensamentos, pois me intrigou o fato de uma menina ter se interessado por aquele tipo de curso (Técnico em Eletrônica). Porventura eu estaria diante de uma jovem que ousou romper com os paradigmas sociais inculcados tradicionalmente na mente feminina? Não sei. Mas gostei do que vi.
9h08min	Chegou um rapaz muito simpático com um papel em mãos e dirigiu-se à recepcionista. Disse que precisava entregar aquele papel a uma estudante de um determinado curso. A recepcionista fez uma ligação e em poucos minutos a estudante chegou para apanhá-lo o rapaz logo se retirou.
9h11min	Observei que havia uma equipe de profissionais instalando uma divisória num espaço ao lado do corredor que fica à direita da recepção. Me lembrei que no primeiro dia de visita, uma moça e um rapaz que atuam em uma das salas administrativas estiveram ali para analisar o local. Naquela ocasião a mulher disse ao rapaz: “Esse espaço é ideal para fazer o que estamos pensando. Porque esse espaço aqui fica inativo, sem uso, sem uma finalidade específica”. O rapaz respondeu dizendo que conversaria com alguém para realizar os procedimentos necessários.
9h11min	Chegou a vendedora de Açaf. Por causa da chuva cheguei a pensar que ela não fosse trabalhar naquele dia.

Fonte: notas de campo registradas pela autora em 29 de outubro de 2015.

Notei que não havia muita movimentação de estudantes indo e vindo do bar. Até então eu estava evitando um pouco iniciar uma conversa com a recepcionista e a vigilante para não me distrair do foco principal: a observação dos estudantes em suas dinâmicas de ação e interação na Instituição, extrapolando também esse campo de observações para a movimentação deles na rua, no bar, no ponto de ônibus, entre outros.

Aproximei-me do balcão de recepção para conversar um pouco com a recepcionista e com a vigilante. Iniciei a conversa falando de coisas triviais, ressaltando o “bom tempo” para dormir, referindo-me ao dia chuvoso. A recepcionista respondeu dizendo “nem me fale!”. Eu completei afirmando que os estudantes estavam mais quietos naquele turno. Ela me disse que também estava admirada com a pouca quantidade de estudantes na instituição naquela manhã e que, provavelmente, seria por causa chuva.

Na sequência reclamou da indisponibilidade do curso de enfermagem à noite. Disse que fazer esse curso sempre foi seu grande sonho. Comentou que conseguiu passar em um dos processos seletivos, mas, por causa do horário do seu turno de trabalho, teve que escolher o que era prioridade em sua vida: “trabalhar e cuidar do meu filho, afinal, como nunca me casei, lá em casa é tudo eu”, comentou a recepcionista. Percebi que seu olhar expressava certa melancolia. A vigilante disse que também teve que fazer a mesma coisa: “A vida estava difícil e como eu me casei cedo tive que assumir responsabilidades, trabalhar, cuidar de casa. Precisei optar pelo necessário”.

Apercebendo-me das expressões de tristeza e certo “acanhamento” delas comentei que às vezes temos que priorizar não apenas o que é importante, mas o que é fundamental. Disse à recepcionista que ela precisou lutar pelo sustento dela e do filho e essa foi uma atitude louvável. Acrescentei dizendo que elas não deveriam desistir de seus sonhos de estudar e pensarem numa maneira de alterarem os horários de seus turnos de trabalho, de modo que elas consigam conciliar sua rotina com os estudos. Eu disse isso com receio de estar intervindo no campo de pesquisa, mas naquele momento pensei na minha trajetória de idas e vindas à escola. De igual modo, também precisei que algumas vozes dissessem para mim que existia uma possibilidade, uma saída.

Momentos depois aproximou-se do balcão da recepção um dos rapazes que estavam trabalhando na adaptação da divisória no lugar já referido. Ele questionou a respeito da reclassificação dos cursos de Eletromecânica e Meio Ambiente. Disse que por pouco não conseguiu passar na seleção. A conversa entre ele, a recepcionista e a vigilante se estendeu por mais algum tempo, até que a vigilante falou que estava com muita vontade de beber suco, mas que não poderia sair para comprar. Prontamente me ofereci para ir comprar. Além da gentileza

que queria fazer estava interessada em ver como era o ambiente do bar, em busca de elementos que confirmassem a predileção dos estudantes pelo estabelecimento. Por um instante pensei que talvez lá fosse um espaço mais “descontraído” e em consonância com os interesses mais “descolados” daqueles estudantes – o que justificaria a hipotética predileção.

Ao chegar lá vi que não se tratava de um bar<sup>35</sup>, mas de uma lanchonete<sup>36</sup>. Ouvi o som do rádio e reconheci que tocava uma música cristã. Então, enquanto pagava pelo suco perguntei à moça que me atendeu se ela era evangélica. Ela confirmou. Antes de retornar ao Instituto observei como era o ambiente. O lugar era simples, cinco jogos de mesas e cadeiras de PVC<sup>37</sup>, refrigeradores e balcões já visivelmente desgastados pelo tempo.

Sobretudo, das coisas que vi ali, o que me intrigou sobremaneira e ficou de mais significativo foi uma das paredes. Nela estavam coladas muitas fotos, acompanhadas de declarações a um determinado senhor que aparecia em quase todas as imagens. Perguntei à atendente: “Quem é esse senhor das fotos”? Ela me respondeu dizendo que era seu esposo, dono da lanchonete. Então perguntei se eu poderia registrar algumas imagens, justificando que eu estava encantada com tudo aquilo. Ela assentiu e assim o fiz (Figura 7).

**Figura 7** – Imagem da parede da lanchonete localizada em frente ao *campus*



Fonte: imagem registrada pela autora em 29 de outubro de 2015.

<sup>35</sup> Verbetes de Bar: [Do ingl. bar. *Barra*. bar<sup>1</sup> (1)] S.m 1. Balcão diante do qual as pessoas de pé ou sentadas em bancos altos, consomem bebidas e iguarias leves. 2. Sala com tal balcão e com pequenas mesas: bar do clube, o bar do aeroporto. 3. V. botequim 4. Armário ou outro móvel onde se guardam garrafas de bebidas alcoólicas em uso. [Pl.: bares.] (AURÉLIO, 1999).

<sup>36</sup> Verbetes de Lanchonete: s.f. Lugar onde se fabrica e vendem-se lanches, sanduíches, refeições rápidas e normalmente possui um mostrador ou balcão. (Etm. do inglês: *luncheonette*). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lanchonete/>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

<sup>37</sup> “PVC é a sigla inglesa de *Polyvinyl chloride* que em português significa Policloreto de polivinila (ou policloreto de vinil), um plástico também conhecido como vinil”. Fonte: <<https://www.significados.com.br/pvc/>>. Acesso em 23 de nov. de 2016.

A imagem registrada na lanchonete localizada em frente ao IFFluminense expõe uma das paredes. Ela contém muitas inscrições feitas pelos estudantes nas quais expressaram gratidão, carinho, amizade e respeito pelo proprietário desse estabelecimento, que carinhosamente é chamado de “Tio”. Ao retornar para o Instituto conversei mais um pouco com a vigilante e a recepcionista. Após um tempo me despedi delas e aproveitei que um grupo de estudantes estava saindo em direção ao ponto de ônibus e os segui buscando ouvir o que eles estavam comentando. Ao embarcar no referido transporte, observei a interação deles, mas não consegui identificar o assunto da conversa. Na volta para casa fiquei pensando em tudo que vi naquela lanchonete e no que aquele lugar e/ou aquele senhor podem representar para aqueles os estudantes.

### 3.4 A questão do tempo

Analisando esses dois relatórios, O Professor Gerson considerou a necessidade de submetê-los à avaliação da etnógrafa Catherine Reginensi que, na ocasião, atuava como professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF. A partir de seus conselhos e direcionamentos, estimou-se que faríamos a observação participante por um bimestre letivo, o que resultou em, aproximadamente, 50 dias de observação<sup>38</sup>.

Essa questão do tempo foi retomada na discussão sobre Etnografia em Educação a partir do encontro que tive com a professora e etnógrafa Rita Cachado<sup>39</sup>, após a sua palestra intitulada “Pesquisas Etnográficas em Perspectiva” proferida na UENF, ocorrida em 18 de outubro de 2016. Ao ser questionada sobre como definir a questão do tempo nas pesquisas etnográficas, a professora comenta que

A relação etnográfica exige muito que o *pesquisador* tenha um ganho de confiança. Então, o tempo vai ser o tempo do ganho de confiança. Se a gente já tem a confiança estabelecida, talvez seja mais fácil fazer uma etnografia em tempo mais curto [...] classicamente, as pessoas demoram um pouco de tempo, mas é interessante fazermos exercícios pequenos [...] até 24h, ou seja, 3h num dia, 3h no outro... não há assim um mínimo, mínimo, mas desde que o *pesquisador* registre, depois faça a indexação, a sistematização de todos os

<sup>38</sup> Houve um hiato temporal entre os primeiros dias de observação (15 e 29 de outubro de 2015) e a intensificação das observações, reiniciadas em 03 de março de 2016. Nesse intervalo, a pesquisadora se dedicou à elaboração e qualificação do projeto de pesquisa, qualificado em 27 de janeiro de 2016. Na ocasião, a banca composta pelos professores Silvia Alicia Martínez, Marcos Abraão Fernandes Ribeiro e Catherine Reginense, tomando por base os dois relatórios referentes às primeiras observações, recomendou que pesquisa se concentrasse no método etnográfico.

<sup>39</sup> Membro integrado do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) do Instituto Universitário de Lisboa (IUL).

registros, aquilo serve como material etnográfico sempre (GravT\_18/10/2016\_31:25)<sup>40</sup>.

Há que se destacar que os editores da Revista “Ethnography and Education”<sup>41</sup> reconhecem a diversidade das pesquisas etnográficas que emanam da “[...] sociologia, linguística, história, psicologia e estudos educacionais gerais, bem como antropologia”, em contrapartida parecem restringir a definição da investigação ao descreverem a etnografia como “[...] engajamento de longo prazo com os estudados a fim de compreender suas culturas, usos múltiplos métodos de dados que geram, e reconhece a centralidade do pesquisador no processo de pesquisa”, ou seja, descrição e interpretação do comportamento cultural (GEERTZ, 1978, p. 7).

Confrontando os dois posicionamentos, pareceu-me que a tentativa de definir a Etnografia apenas como as realizadas em “longo prazo”, ou apenas como “descrição e interpretação do comportamento cultural” no sentido clássico, restrito, não comporta a multiplicidade de concepções relativas à aplicabilidade do método pelo mundo. Reiterando as afirmações de Oliveira (2013, p. 170), é possível considerar também que o não reconhecimento das dinâmicas e das transformações ocorridas no próprio campo da Antropologia e da Etnografia na trajetória histórica pode configurar possíveis armadilhas em detrimento da classificação reducionista e simplista na forma de conceber o método, suas implicações, aplicações e contribuições para as pesquisas educacionais na atualidade.

### 3.5 Apontamentos sobre a análise semiótica

A análise da “parede memória” (subseção 5.3) será fundamentada na Semiótica peiceana, que se constrói com base em as três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas categorias constituíram, basicamente, os procedimentos metodológicos elencados na análise da parede da lanchonete, visto que é possível considerar que nela estão inseridos signos passíveis de serem interpretados à luz da Semiótica.

A primeiridade (Quali-signo), segundo Peirce (2005, p. 28) “[...] é a sensação que não se consegue definir, dar nome. É uma qualidade de sentimentos sem definições,

<sup>40</sup> A referência citada – no que diz respeito à fala da pesquisadora – tem a seguinte tradução: Gravação na tarde do dia 18 de outubro de 2016. Fonte: acervo da pesquisa.

<sup>41</sup> “Ethnography and Education” é uma revista on-line que publica artigos de revistas internacionais, revisados por pares, resultantes de pesquisas educacionais desenvolvidas com o uso metodologias empíricas, que priorizam as experiências e perspectivas dos envolvidos. A revista pode ser acessada em: <<http://www.tandfonline.com/toc/rae20/c'urrent>>. Acesso em: 10 ago. 2016.



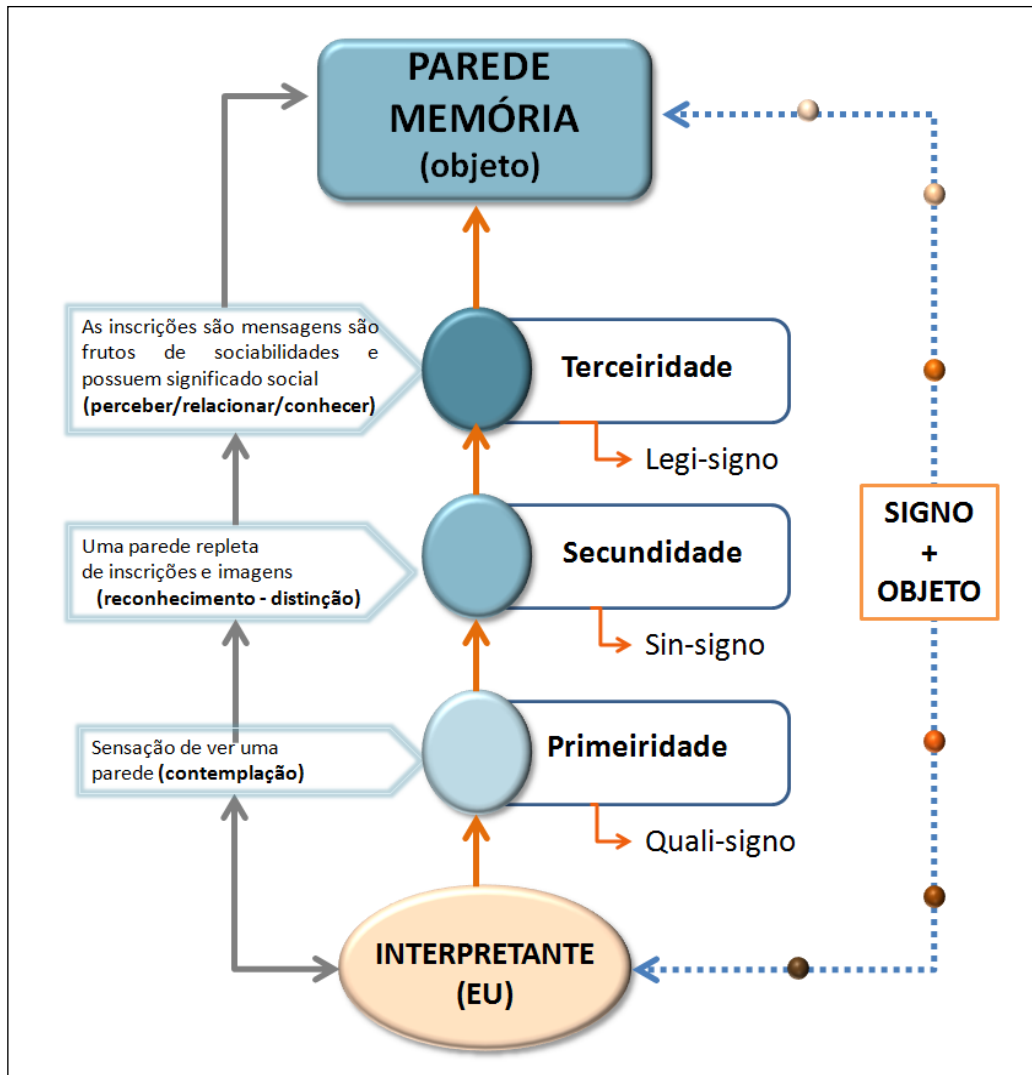
desprendidos de leis”. Entende-se que está relacionada à impressão, ao sentimento que provoca no olhar no momento imediato em que acontece a interação com o interpretante. Nesses termos, pode ser ilustrada por meio do impacto causado pela “parede memória”<sup>42</sup>, no primeiro momento que a avistei.

Por conseguinte, a secundidade (sin-signo) é o segundo estágio dessa inter-relação (olhar + objeto), ou seja, é quando o olhar inicia o processo de definição a respeito do objeto. Quando o interpretante começa a perceber “a factualidade do existir”, logo se trata da “corporificação material” (SANTAELLA, 1983, p. 47). Já a terceiridade (Legi-signo) é concebida como o momento em que o interpretante inicia a interpretação dos signos inseridos no objeto interpretante. É quando o leitor condensa primeiridade e secundidade por meio de uma “[...] camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo” (SANTAELLA, 1983, p. 51), portanto pode ser definida por meio da compreensão de conceitos científicos a partir das relações interpretativas dos signos, estabelecidas pela relação triádica perceber-relacionar-conhecer – os signos contidos nas palavras, nas imagens, nas formas entre outros elementos visuais passíveis de interpretação. O esquema a seguir representa a correlação entre as categorias fenomenológicas peirceanas (Figura 8).

---

<sup>42</sup> Conferir informações sobre a “parede memória” na página 121 desta dissertação.

**Figura 8** – Representação do mapa mental – semiose



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Santella (1983, p. 13), a semiótica é “[...] a ciência dos signos, é a ciência de toda e qualquer linguagem”, isto é, trata-se de uma “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”.

## CAPÍTULO IV – RITUAL DE APROXIMAÇÃO E INTERAÇÃO<sup>43</sup>: AS MINÚCIAS DA INSERÇÃO NO CAMPO

Na primeira semana, após obtida a permissão formal para a realização desta pesquisa, por meio do ofício n.º 83/IFFCG/2015 (Anexo II), emitido pela coordenação do *campus Guarus*, em resposta ao ofício n.º 51/2015 (Anexo II), mesclei observações diretas e participantes. Busquei respeitar o tempo dos atores no *ritual de aproximação*, isto porque, num primeiro momento, aguardei pela aproximação deles sem a pressa de me apresentar como pesquisadora. Essa escolha partiu da concepção apresentada por Goffman (2011), ao falar sobre “A alienação da interação” nos encontros sociais que, visando atender a um protocolo de envolvimento, os atores se veem “obrigados” a interagirem uns com os outros para não se sentirem desconfortáveis.

Concluí que não seria interessante para a pesquisa que os estudantes se sentissem pressionados com a minha presença. A fluidez do envolvimento almejado no ritual de interação com os estudantes dependia do exercício paciente de esperar e racionalizar cada ação, visto que, com base nas observações e diálogos, foi possível inferir que esses atores estudantis estavam constantemente sob uma tensão provocada pela necessidade que têm de se adequarem aos padrões e às normas que regem as ações escolares.

### 4.1 A ética na pesquisa

Na medida em que me aproximava dos estudantes explicava que estava ali para realizar um estudo sobre eles, sobre a Etnografia e a observação participante. Um dos estudantes comentou sorrindo: “Ah! Então esse método é mais solto, né? Porque de vez em quando aparecem uns estudantes aqui, que fazem faculdade, com um maço de folhas que a gente se vê doido<sup>44</sup> pra responder!” (Relato do estudante Amarildo, 2º ano, registrado em 08 de março de 2016). Expliquei que neste estudo gostaria que eles ficassem à vontade para conversar comigo, pois o meu objetivo era conhecer os estudantes do Proeja e pesquisar sobre “como eles estudam”. Um dos estudantes perguntou: “mas você está gostando?”. Eu respondi que estava

<sup>43</sup> Parafrazeando o título do livro de Goffman (2011), “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face”, o capítulo busca destacar as manobras que usei para imergir no campo, diante da complexa necessidade de agir como “equilibrista” nas inter-relações com os estudantes. Os subcapítulos descrevem tal processo.

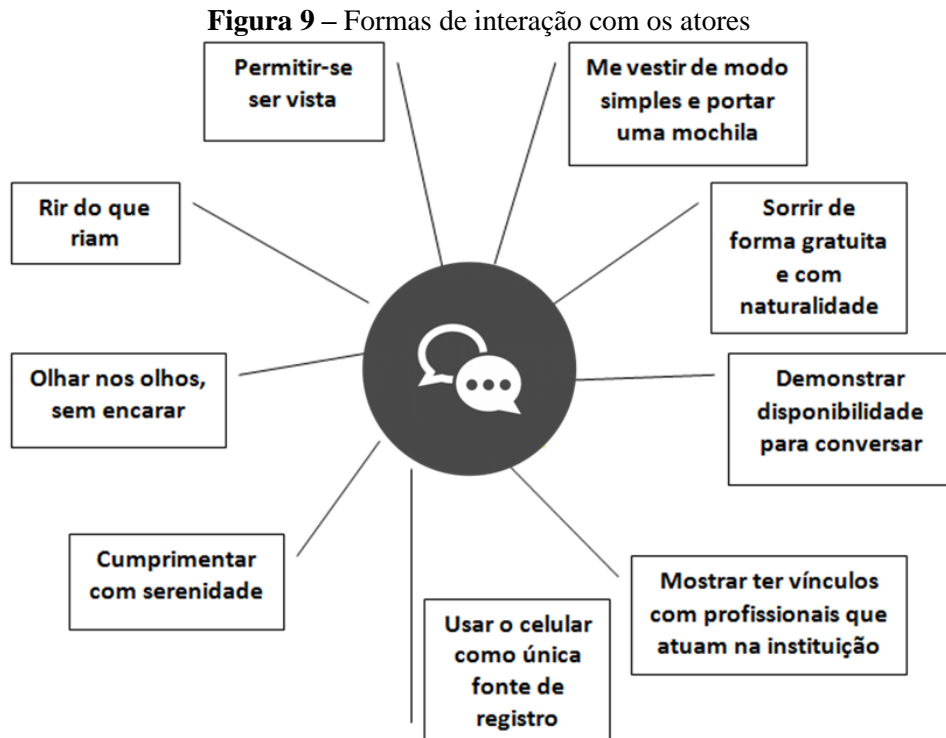
<sup>44</sup> No sentido dado pelo interlocutor, a expressão “doido para responder” explicita a sua opinião sobre os questionários de pesquisa que apresentam muitas questões. De acordo com o contexto do diálogo, esse tipo de questionário lhes parece interminável, de modo que eles não veem a hora de terminar de responder, pois, nas palavras dele, “causa muito cansaço”.

gostando “muitíssimo” e esperava que eles estivessem gostando de minha presença ali também.

Outra ação que merece destaque foi a identificação dos estudantes com mais popularidade nos grupos. Estes, a quem elegi como meus “embaixadores de pesquisa”, atuavam como disseminadores das minhas ações e contribuíam para que outros estudantes se aproximassem. Elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), assinado pelos embaixadores de pesquisa<sup>45</sup>, pelos entrevistados e fotografados. Sublinho, portanto, que os aspectos éticos foram respeitados ao longo da pesquisa, bem como a garantia de sigilo sobre a identidade dos participantes. Para garantir o anonimato, substituí seus nomes reais por fictícios<sup>46</sup>.

## 4.2 Esquema de aproximação

Passados os três primeiros dias de observação, com base na reflexão acerca dos resultados dos testes de ações desenvolvidos com os estudantes na interação inicial, elaborei um esquema de aproximação (Figura 9) que passou a ser usado como estratégia para “quebrar o gelo” entre mim e os atores.



Fonte: elaborado pela autora.

<sup>45</sup> Conferir descrição na subseção 4.5 (página 95 desta dissertação).

<sup>46</sup> Alguns atores estudantis manifestaram interesse de ver seus nomes originais no trabalho. Nesse caso, não houve substituição por nome fictício.

Apesar de elaborar um roteiro para a pesquisa, no início do processo de investigação, conforme explicitado, evitei questionar os estudantes sobre minhas indagações. A ansiedade por respostas foi suprimida pela perspectiva de tecer um elo de confiabilidade com os atores. Nessa interação, usei a linguagem coloquial, evitando falas rebuscadas, e procurei não fazer muitas perguntas. Aos poucos fui testando a curiosidade dos estudantes sobre mim e sobre o motivo pelo qual eu frequentava a Instituição todos os dias (GOFFMAN, 1975; 2011; 2012).

### 4.3 Os bancos do corredor, do “quiosque do lanche” e do *hall*

Os bancos do *intercruzamento*<sup>47</sup>, dispostos no corredor entre as salas do Proeja, os bancos do *hall* de entrada e os da cantina se tornaram os locais mais frequentados por mim. Era neles que eu me posicionava para observar a movimentação dos estudantes e atrair a atenção deles para as conversas (Figura 10).

**Figura 10** – Banco do intercruzamento e corredor de acesso às salas do Proeja



Fonte: registrado pela autora em 28 de março de 2016.

Na segunda semana de visitas ao *campus* os atores já se reuniam ao meu redor em busca de diálogo, escuta, informações, apoio para as tarefas, mas, apesar de estar sempre disposta a escutá-los, para evitar mal-entendidos sobre o meu papel, buscava ressaltar, com serenidade, que eu estava ali para pesquisar e construir uma rede de significados sobre eles.

<sup>47</sup> O título foi escolhido em função do posicionamento do banco no corredor de acesso às salas do Proeja, o que remete ao intercruzamento de ideias propiciado pelas conversas, entretanto, uma das estudantes disse que escreveria um poema com o título “A menina do banco”, em minha homenagem.

Nessa dinâmica, as “olhadelas, gestos, posicionamento e enunciados verbais” foram consideradas e descritas no diário de campo (GEERTZ, 1978; GOFFMAN, 2011, p. 9).

Dentre as minhas observações e anotações, verifiquei que o lanche dos estudantes é servido em um local situado na parte central do *campus*, próximo à área onde fica a quadra, algumas salas de aula, biblioteca, laboratórios (dentre eles um móvel), salas de aula de música e áreas arborizadas. O ambiente é popularmente conhecido pela comunidade escolar como “Quiosque do lanche” (Figura 11). A foto foi registrada durante o dia, para melhor visualização.

**Figura 11** – “Quiosque do lanche”



Fonte: imagens registradas e cedidas por Rhena Schuler.

No geral, percebi que o local é bastante frequentado pelos discentes. Ali eles se alimentam, conversam, brincam e se socializam. No entanto, quando observei a presença do público quanto à modalidade e tipo de curso, verifiquei que os estudantes do Proeja, em sua maioria das turmas dos primeiros anos, não costumavam permanecer no “Quiosque” por muito tempo. Quando os acompanhava no horário do lanche, normalmente retornávamos rapidamente para o *hall* que fica no prédio central da Instituição, como mostra a Figura 12.

**Figura 12** – Bancos do *hall*

Fonte: imagens registradas e cedidas por Rhena Schuler.

Entre as minhas idas e vindas, nos corredores entre as salas e o espaço destinado à oferta do lanche, foi possível constatar que os que mais utilizam esses espaços são os alunos do segundo e terceiro anos. Considerando minha participação no campo, julgo enriquecedor e positivo o convite diário que recebia dos discentes para acompanhá-los no quiosque para lancharmos juntos, fato que contribuiu na percepção de alguns detalhes.

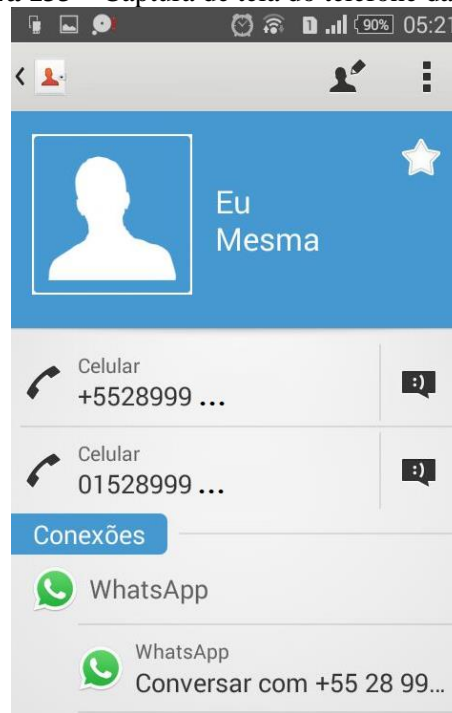
#### **4.4 O gravador e o caderno de campo**

Durante quase todo o período da pesquisa *in loco* evitei usar o caderno de campo porque percebi, na ocasião da Etnografia-piloto<sup>48</sup>, que os atores estudantis olharam ressabiados quando me viram fazendo anotações. Logo, enquanto estava no campo, preferi substituir o caderno pelo celular, fazendo as minhas anotações no aplicativo *WhatsApp* (Figura 13). Além de possibilitar a escrita de textos, a gravação de áudios e vídeos e também registros fotográficos, esse aplicativo armazena todas as informações com marcação do dia e hora, o que facilita muito a organização do material.

<sup>48</sup> Conforme mencionado na seção 3.2 desta dissertação.

Para tornar o seu uso possível, fiz o registro do meu próprio número de telefone na lista de contatos do aparelho (Figura 13). Ao fazer isso, aparece o ícone de identificação do *WhatsApp* e a opção “Conversar com”, seguido do número de celular. É só clicar sobre ele e iniciar a escrita no aplicativo.

**Figura 133** – Captura de tela do telefone da autora



Fonte: Acervo de pesquisa.

Assim, quando estava na roda de conversa com os estudantes, digitava com naturalidade sem deixar os estudantes apreensivos. Quando ficava só, gravava os áudios, captava imagens, etc. Entretanto, é imperioso destacar que o aplicativo do telefone móvel foi um recurso usado com moderação para a escrita de notas curtas e palavras-chave, visto que a minha atenção deveria estar voltada para os estudantes. Apesar de não esconder que estava realizando uma pesquisa com e sobre eles, meu objetivo era observar suas atuações e representações com o mínimo de influência sobre seus comportamentos.

No retorno para casa eu usava o caderno de campo para construir alguns desenhos e registrar meus *insights*. Aproximando-se do fim do período de observações, como já havia conquistado a confiança dos estudantes, introduzi o gravador de voz, usado para a gravação das entrevistas concedidas de acordo com a disponibilidade e o consentimento dos atores estudantis.



#### 4.5 Os embaixadores de pesquisa

Assumir a postura mencionada anteriormente – a de evitar usar o caderno em campo – exigiu muita disciplina na descrição das observações, realizadas assim que eu chegava a casa, após cada visita ao *campus*. É exatamente do diário de campo que extraí um fato que demonstra um momento de turbulência que envolve o imaginário construído a partir do caderno de campo.

##### **Fragmento do diário de campo de 14 de março de 2016**

No ônibus a caminho do IFFluminense uma única preocupação habitava em meus pensamentos. Estava muito apreensiva sobre como eu seria recebida pelos estudantes, em função de um telefonema que recebi de uma professora da equipe do Nucleape e do Projeto Obeduc que leciona no Proeja da instituição. Ela me alertou acerca de um possível conflito gerado a partir de uma desconfiança sobre a minha presença na instituição. Tal desconfiança, segundo narrou a professora, teria surgido a partir de uma estudante que começou a desconfiar sobre os ‘reais motivos’ por trás de minha presença constante no *campus*, se nem os professores estão lá todos os dias. A desconfiança de Celestina estaria contagiando os demais estudantes que, a partir do ficaram ressabiados e começaram a criar hipóteses sobre mim: 1) eu estaria ali para testá-los e definir qual deles deveria ser selecionado para bolsistas; 2) Eu poderia ser uma golpista que queria descobrir tudo sobre a vida deles para depois golpeá-los.

Tentando entender a situação, tentei lembrar se nos últimos dias eu teria dito ou executado alguma ação que pudesse ter provocado esse mal-entendido. Então recordei que na sexta, como estava sozinha no *hall*, havia pegado o caderno de campo para fazer uma anotação, quando a estudante, descrita pela professora na ligação, passou e viu. Trata-se de Celestina, estudante do 1º ano com quem converso com muita frequência, inclusive estava me disse numa última conversa que tivemos que estava pleiteando uma bolsa em um dos projetos institucionais oferecida por um processo seletivo em curso, inclusive na última conversa que tivemos ela havia comentado o seguinte:

**Celestina:** Eu estou eufórica e orando muito para conseguir passar numa seleção de bolsistas com remuneração. Aquela *bolsa de 100 reais* que os estudantes do Proeja recebem ajuda muito, mas se eu conseguisse um estágio remunerado ia ajudar mais.

**Eu:** onde você procura informações sobre esse processo?

**Celestina:** É lá no setor de extensão, *coisinha*. Sabe onde é que é?

**Eu:** [meneei a cabeça e disse] Não...

**Celestina:** Fica lá no outro prédio onde tem o laboratório de física, mas é muito ruim ir lá. Eles não gostam muito de passar informação.

**Eu:** Ah! Eles não gostam?

**Celestina:** Não gostam não... eu já estive lá outras vezes, mas quando perguntei, eles não quiseram dizer e falaram: tá no edital!

**Eu:** Quando você for lá, posso ir como você?

**Celestina:** Sim. Vamos!

Tendo em vista que já havia dialogado sobre esta questão com o professor Gerson, decidi seguir as suas orientações e, a primeira atitude que tomei ao chegar ao instituto foi eleger meus “embaixadores de pesquisa”, interlocutores que agiriam como disseminadores de minhas ações e intenções de pesquisa. Escolhi, estrategicamente, os mais populares que circulavam com mais facilidade entre os grupos, mas, principalmente, a Celestina (Diálogo da pesquisadora com Celestina, 40 anos, estudante do 1º ano Meio Ambiente).

Conversando com um dos que denominei “embaixadores” perguntei quais conselhos ele me daria para ser mais exata nas conversas para evitar esses mal-entendidos. Sem saber de detalhes sobre o ocorrido, o “embaixador” Evandro afirmou que, geralmente, os estudantes do 1º ano são os mais assustados, mas que era pra eu ficar tranquila que ele se encarregaria de me ajudar nessa questão, e assim o fez, conversando com os estudantes sobre a minha pesquisa, explicando que “todo ano vai gente lá pesquisar”. A estratégia funcionou, visto que, no outro dia, até os estudantes que eu ainda não havia tido a oportunidade de conversar se aproximaram.

Para além da confirmação de que o uso do caderno em campo poderia provocar uma interpretação distorcida sobre mim e a pesquisa, a releitura das descrições nos permite considerar – a partir da própria historicidade que envolve os atores do Proeja – que o clima institucional lhes impõe desconfiança e instabilidade. Além disso, o clima dicotomiza as ações e se caracterizam por meio de regras e padrões próprios, ou seja, são marcadas pela forma que cada ator social vê, interpreta e atua na Instituição (GOFFMAN, 1975).

#### **4.6 Os passos, as falas e os olhares**

Posicionar-me estrategicamente no banco do intercruzamento me garantia uma visão privilegiada da movimentação dos estudantes dos Proeja pelos corredores. À medida que imergia no campo fui adquirindo a confiança deles, que me convidavam para lanchar, ou para ir ao micródrômo<sup>49</sup>, à biblioteca ou simplesmente ficar conversando durante um tempo no pátio. Com base nos mais variados diálogos, eles demonstravam confiança ao compartilhar as suas inquietações comigo, sem parcimônia. Para ilustrar tal afirmação selecionei um dos registros do diário de campo, conforme explicito a seguir:

---

<sup>49</sup> Conferir significado de micródrômo na nota 29.

### **Fragmento do diário de campo de 05 de abril de 2016**

Ceguei ao IFFluminense em torno das 18h20min. Entrei à sala onde estavam reunidas quatro estudantes. Depois chegaram mais duas. As cumprimentei e me mantive quieta, sorrindo enquanto elas conversavam sobre as tarefas do dia, tentando articular uma forma de dar respostas parecidas para o trabalho que desenvolveriam mais tarde. Enquanto conversam comentam sobre alguns estudantes que são muito inteligentes, porém são muito “fechados”, ou seja, não gostam de compartilhar o que fazem. Segue descrição dos diálogos:

**E3:** Tenta ver com o Carlos. Você consegue “chegar lá” com jeitinho.

Nesse mesmo contexto reclamam da dificuldade que têm de conciliar os estudos. Não conseguem estudar em casa. A maioria não tem acesso à *Internet*.

**E1:** Daqui a pouco chega a calorenta e a gente tem que mudar de sala.

**Eu:** Quem, gente?

**E2:** Ah! Aguarde um *instantinho* que você vai ver.

**E1:** Sabe o que é, quando “alguém” chega, chega com um calor, aumenta o ar e todo mundo tem que ficar com calor por causa dela.

**E3:** Não sei porque os professores dão tanta confiança. É só ela chegar e dizer que está com calor que a gente tem que sair da nossa sala e ir lá pra o outro bloco.

**E4:** Eu não sei nem porque ela tá fazendo esse curso. Ela já tem até formação!

**E2:** Ela disse que é porque quando tiver um concurso ela quer fazer pra essa área e afazendo o curso terá mais chances de passar.

**E6:** É gente! Melhor a gente ver se já não estão na outra sala porque até agora nada.

**E3:** Vou ali perguntar ao coordenador.

A estudante retorna e diz que já estão na outra sala. Chamaram-me para ir junto e assim o fiz. Chegamos ao outro bloco onde a professora já aguardava pelos estudantes. Apesar de conhecer a professora Munich, a perguntei se poderia assistir à sua aula. Ela rapidamente assentiu e sorriu.

**E7:** Vai estudar aqui hoje, *siminina*?

**Eu:** Vou. Hoje vou ficar aqui estudando com vocês! Posso?

**E9:** Claro que sim!

**Eu:** Prometo que vou ficar quietinha. Tentem imaginar que eu não estou aqui. [Todos riram].

Contei um total de 10 estudantes. Entrou uma estudante na sala e todas as que já estavam presentes se olharam. Imediatamente entendi que era desta estudante que falavam anteriormente. A essa altura, os demais que já estavam na sala sentavam-se próximos uns dos outros. A referida estudante entrou à sala e saiu dizendo que pegaria outra carteira. A princípio não entendi o porquê dessa atitude, se havia um total de 19 carteiras vazias na sala. Ela voltou trazendo consigo uma carteira dizendo que esta seria maior e mais alta e posicionou-a à frente dos demais estudantes, sentando-se bem próximo do quadro.

Na sequência chegou outra estudante. Pegou o caderno emprestado com uma das colegas e começou a copiar em seu caderno com ligeireza, tentando executar a ação ao mesmo tempo em que se atentava para a explicação da professora sobre uma folha que distribuiu com a síntese do conteúdo da disciplina. Tudo muito organizado. Na medida em que apresentava os *slides*, os estudantes faziam anotações na folha. A professora explicou, interagiu e desenhou no quadro. Citou exemplos, fez perguntas e os estudantes responderam. Notei que a estudante – que as demais chamam de “alguém” – é a primeira a responder as perguntas da professora (Diálogo da pesquisadora com estudantes do 2º ano Meio Ambiente).

A Figura 14 ilustra o posicionamento dos estudantes em sala nesse dia. O desenho foi elaborado no retorno para minha casa.

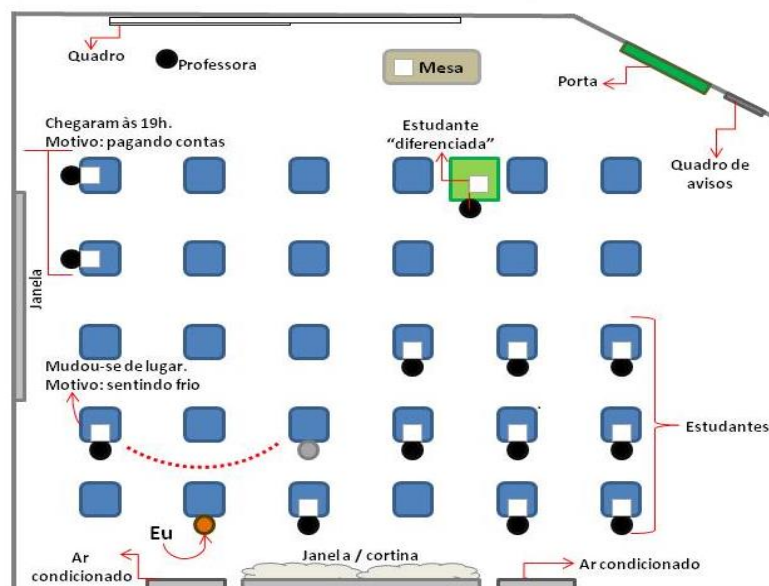
**Figura 144** – Desenho etnográfico da sala de aula



Fonte: Desenho elaborado pela autora em 05 de abril de 2016.

Na sequência apresento (Figura 15) uma versão gráfica do desenho para melhor visualização da sala de aula, bem como a movimentação dos estudantes nesse dia.

**Figura 15** – Desenho gráfico panorâmico da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base no desenho etnográfico em 05 de abril de 2016.

A princípio, entendi que, por um lado, essa atitude estava contribuindo para fomentar as discussões sobre o conteúdo, entretanto, notei que os estudantes demonstravam inibidos. Depois de um tempo, quando finalizou a explanação, a professora fez o seguinte comentário:

**Professora:** pessoal, estou revendo esse conteúdo com vocês porque é uma forma de revisar e sintetizar tudo o que vemos como forma de facilitar o estudo para a avaliação que vocês farão daqui a algumas semanas, então, tentem fazer um esforço para não se atrasarem para as aulas, para que vocês não percam esse momento de revisão.

No desenvolvimento da aula, a professora descreveu toda a agenda no quadro e estipulou uns minutos para os estudantes resolverem algumas questões da folha que ela listou. Um estudante fez um comentário considerado engraçado por mim, mas ninguém riu. Permaneci na sala por mais um tempo, até que um dos estudantes perguntou sobre o tipo de estudo que fazemos (eu e a professora) na UENF. Tanto eu quanto ela explicamos a respeito da nossa Pós-Graduação e o caminho que percorremos para chegar até esse curso. Aproveitamos para falar sobre a importância de continuarem estudando, enfatizando que a busca por conhecimento precisa ser um ato contínuo. Quando vi que se aproximava o horário do intervalo, pedi licença aos estudantes e à professora e decidi que circularia pela Instituição, como de costume.

## **CAPÍTULO V – POROSIDADES ENTRE A RUA E OS MUROS DO IFFLUMINENSE CAMPUS CAMPOS GUARUS**

O pano de fundo desta pesquisa é a área urbana da cidade em que vivem pessoas que estão sujeitas “[...] à lógica de discriminação ou de negação” (REGINENSI, 2015, p. 15). De acordo com o estudo de Assis (2015, p. 4), em detrimento das condições de desigualdade, os moradores de Guarus convivem com categorizações morais subjacentes de processos de “estigmatização”, dos que os classificam como “violentos”, “favelados”, “cafonas”. O autor rebate essas subjetivações generalistas e excludentes e observa, com base nas entrevistas realizadas com pessoas que residem na área, o esforço que elas fazem, cotidianamente, para não corresponderem à “categorização moral morador de Guarus” (p. 19), em virtude do que essa classificação representa no imaginário social norte fluminense.

### **5.1 Um olhar sobre o lugar da pesquisa**

Conforme já mencionado, o *campus* Campos Guarus recebe esse nome porque foi erigido num local que antigamente era um distrito chamado Guarus, mas, a partir da nova organização política administrativa da cidade de Campos dos Goytacazes, recebeu o nome de Bairro Parque Fundão. Sendo assim, hoje, a região da antiga Guarus, é formada por “[...] vários bairros que tiveram sua origem nas antigas fazendas de cana-de-açúcar” (MARTINS; MONTEIRO; SANTOS, 2013, p. 3), nesse caso, localiza-se, geograficamente, na área conhecida socialmente como periférica, situada à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, que corta as cidades da Região Norte Fluminense do Rio de Janeiro.

Vale assinalar que, nesse contexto, o termo “margem” possui um significado ainda mais denso. Parafraseando Michel Agier (2015, p. 487), refiro-me não à

[...] margem como fato social, geográfico ou cultural, mas a margem como posição epistemológica e política: apreender o limite do que existe - e que existe sob a aparência oficial e afirmada do realizado, do estabelecido, do ordenado, central e dominante - permite perceber a dialética do vazio e do cheio e descrever o que, a partir de quase nada ou de um estado aparentemente caótico, faz cidade.

Para elucidar tais afirmativas encontrei em Reginensi (2015, p. 2), a seguinte explicação:

As margens urbanas devem ser entendidas como uma construção espacial e social que proporciona melhor compreensão do desenvolvimento urbano. As margens remetem a outros conceitos, tais como interstícios, fronteiras, periferias. Mas não podem ser reduzidas a um ou outro. [...] na realidade é feita de espaços porosos que os indivíduos contornam continuamente. Nos espaços físicos e simbólicos de uma metrópole como o Rio de Janeiro e até de uma cidade média como Campos dos Goytacazes, o conceito de margem parece mais pertinente.

É, portanto, na margem que, a princípio, fora criada a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Guarus (Figura 13), sendo posteriormente transformada em *campus*, a saber, o *campus* Campos Guarus. O ato governamental de n.º 11.195/05 autorizou, via Portaria Ministerial n.º 1.971/06, o funcionamento da Instituição como uma das ações previstas no plano de expansão da rede federal de educação (SILVA, 2012, pp. 79-80).

A primeira turma de Proeja recebida na Instituição foi oriunda do remanejamento dos estudantes que cursaram seu 1º ano letivo do curso Técnico Eletrônica (Proeja) na unidade do *campus* do CEFET-Campos (IFFluminense *campus* Campos Centro), localizada na região central da cidade. A oferta dos cursos do Programa nessas unidades configurou-se em virtude do Decreto n.º 5.840/2006, que determinou a implantação dos cursos do Proeja nas instituições federais do País. Em 2008, ocorreu a ampliação da oferta de vagas para o curso de Eletrônica e a criação do curso Técnico em Meio Ambiente. A unidade é construída numa área de 20 mil metros quadrados, sendo 16.417 metros quadrados de área urbanizada cedida (Figura 16) pelo 56º Batalhão de Infantaria do Exército (SILVA, 2012, p. 80).

**Figura 156** – Unidade do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus



Fonte: Google Maps<sup>50</sup>.

<sup>50</sup>Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-21.734666,-41.3240962,18z>. Acesso em 08/08/16.

Trata-se de uma construção imponente. Sua arquitetura contrasta com a das casas de seu entorno. Não é objetivo deste estudo, assinalar os possíveis impactos da implantação do Instituto Federal na “região de Guarus”, entretanto, ao longo do período em que me dediquei ao exercício de perscrutar o *campus* pude identificar elementos que indicam alguns possíveis significados atribuídos ao instituto, conforme explicito na sequência.

#### **Fragmento do diário de campo de 06 de abril de 2016**

Hoje peguei carona com a Cristiana até o cruzamento da Arthur Bernardes com a Avenida 28 de Março. Cheguei ao local por volta de 18h30min. Vi que no ponto de ônibus estavam dois rapazes esperando seus respectivos transportes. O que estava a cerca de oito passos de mim pegou uma van sentido centro da cidade. Como o ônibus que eu deveria embarcar até o IFFluminense de Guarus estava demorando muito passar, temi ficar ali sozinha, caso o outro rapaz também optasse pela van. Liguei para o Sr. Milton – um senhor que costuma me transportar no retorno do IFFluminense até minha casa – para solicitar que ele me buscasse ali [...] Infelizmente o senhor Milton estava muito longe dali e eu teria que esperar muito para que ele me apanhasse.

O rapaz me disse que iria até o ponto mais adiante para esperar a condução visto que aquele local estava muito deserto e, conseqüentemente, perigoso por causa do horário. Sendo assim, para não ficar só o acompanhei até ao ponto onde estava uma quantidade maior de pessoas esperando ônibus [...] Enquanto caminhávamos o rapaz comentou que a mobilidade estava comprometida por causa da greve dos motoristas.

Ainda tentando entender a situação passou uma van sentido Ceasa – Santo Antônio. Devido à superlotação embarquei com muita dificuldade, tentando me apoiar em alguma coisa. No trajeto busquei interagir com as pessoas [...] Seguimos o percurso rindo do aperto que todos estavam passando, espremidos na condução. Quando vi que estava do IFF-Guarus avisei ao motorista que ia desembarcar: As moças que conversavam comigo exclamaram em uníssono: **“No IFF? Nossa, que chique”! Aquilo que é escola!** [...] Antes de desembarcar, três delas me pediram para não esquecer-las: *“num isquéci de nós não”*... por isso cito seus nomes – Carol, Sabrina e Aparecida (grifos da autora).

Há que se considerar que, apesar de o termo “chique” referir-se, regularmente, a um tipo de comportamento social<sup>51</sup>, o sentido dado pelas interlocutoras não está ligado às questões comportamentais, mas sinaliza ser fruto da concepção hierarquizante gerada pelo imaginário social construído sobre a Instituição, ao longo dos anos. Nesse sentido, subentende-se que a materialidade física da unidade extrapola as formas de sua estrutura, passando a produzir sentidos e significados que estão além da imponente ocupação do Instituto no espaço, pois contribui para dar forma ao imaginário construído sobre ela. Por conseguinte, debruçando-me sobre os dados etnográficos, deparei-me com os seguintes depoimentos:

<sup>51</sup> Para maior aprofundamento da definição etimológica de “chique” ligado ao comportamento social, bem como os valores que embasam as “as estratégias de enunciação” que estabelecem “padrões de elegância para seus diversos públicos” recomendo o trabalho de Sarsur (2012). Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Comunicacao\\_SansurCFF\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Comunicacao_SansurCFF_1.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2016.



**Fragmento do diário de campo de 15 de março de 2016:**

Eu moro aqui [em Guarus] desde criança. Já brinquei muito por essas ruas [disse isso apontando para o entorno do instituto]. Quando as obras do IFF começaram, eu não tinha nem noção de que aqui seria construído um instituto federal. Tempos depois eu ficava encantado, pensando **Nossa! É um instituto federal! Uma baita estrutura, né? Aí eu pensava comigo: se é IFF também, então possui o melhor ensino [...]**. Minha esposa me incentivou muito. Ela trabalha como assistente social, tem formação, então ela tá sempre me incentivando. Antes eu não acreditava que seria possível entrar aqui, mas tanto ela como a minha cunhada disseram: “por que você não tenta”? Então eu vim e consegui. (Relato de estudante do 2º ano Eletrônica, grifos da autora).

**Fragmento do diário de campo de 09 de março de 2016 :**

No ônibus, a caminho do IFF o diálogo entre duas senhoras cativou a minha atenção. Disfarçadamente, me inclinei para ouvi-las:

**Passageira 1:** “Mas e a sua filha, conseguiu aprovação para o IFF, Maria”?

**Passageira 2:** “Infelizmente não, Joana. Ela estava tão contente e esperançosa. Disse que a aprovação seria um presente pra mim, porque o resultado saiu no dia do meu aniversário. Uma pena”.

**Passageira 1:** “Ah, mas depois ela tenta de novo. Todo ano tem seleção. É realmente muito difícil entrar lá”. Ela tentou pra qual?

**Passageira 2:** É. Muito. *Pro* de Guarus. É tudo a mesma coisa, *né?*... Eu não falo como reclamação, mas eu paguei curso caro pra ela se preparar para a prova, mas mesmo assim ela não conseguiu. Eu até poderia pagar um curso técnico pra ela, noutra lugar, mas IFF é IFF, *né?!* Tem história (Diálogo entre passageiras de ônibus, grifos da autora).

Percebe-se nesses relatos que, mesmo com o pouco tempo de funcionamento, o significado atribuído ao *campus* Guarus indica seu reconhecimento como fruto de processo de expansão de uma Instituição centenária, e como componente de uma trajetória histórica de ensino, iniciada a partir da fundação, em 1909, da Escola de Aprendizes Artífices<sup>52</sup> pelo então presidente Nilo Peçanha. Não somente essa, em particular, mas à expansão da rede federal por todo o Brasil. Nesse sentido, subentende-se que o espaço ocupado pelo *campus* extrapola os muros, estende-se pela rua, pelo entorno, transcendendo, assim, a ocupação do espaço geográfico para alcançar o imaginário social construído pelos cidadãos.

## 5.2 Cenários Cambiantes

De acordo com Pacheco (2011, p. 23), atualmente o IFFluminense é como um *espaço aberto* – que em nossa leitura corresponde ao fato da Instituição ofertar a educação básica, profissional e superior<sup>53</sup> –, concepção que emerge no cerne da expansão da rede. Para ilustrar

<sup>52</sup> Hoje, Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro.

<sup>53</sup> Algumas instituições da rede também oferecem cursos de Pós-Graduação *Lato e/ou Stricto Sensu*.

essa dinâmica reporto-me à obra de Humberto Eco (2005), que apresenta o conceito de “Obra aberta” na leitura da mensagem estética e na interpretação de seus signos, isto é, emprega-o na busca pela compreensão da arte produzida no século XX, definindo-a como algo inacabado, como um objeto aberto que só se constitui a forma completa em contato com seu espectador/receptor. Para o autor,

A poética da obra “aberta” tende, como diz Poussier, a promover no intérprete “atos de liberdade” consciente, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva o modo definitivo de organização da obra fruída; mas [...] poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue inteiramente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor (ECO, 1991a, p. 41).

As obras de arte, no contexto apresentado por Eco, tratam das estruturas como metáforas epistemológicas que se sugere “[...] um modo de ver aquilo que se *vive*, e vendo-o, aceitá-lo, integrá-lo em nossa sensibilidade” (ECO, 2005, p. 158). Portanto, é no delinear de cenários cambiantes produzidos por uma gama de atuações dos atores estudantis, leituras e possibilidades interpretativas dos cotidianos, que o Instituto Federal, tal como uma obra aberta, fornece liberdade ao processo estrutural da instituição, outrora subjulgada pelas verificações e delimitações.

A concepção de *obra aberta* nos remete à arte de tecer novas nuances para o ensino ofertado ao público jovem e adulto, historicamente estigmatizado por ideologias e práticas excludentes. Nesse *lócus*, a retrospectiva temporal em torno da EJA e do Proeja apresentada no Capítulo II desta dissertação revela, por um lado, que nesses “lugares” (ou não lugares), “arena de negociações”, os estudantes, atores sociais, buscam visibilidade, e reconhecimento, constroem e manifestam suas sociabilidades, ao mesmo tempo que por outro, compartilham conhecimento, expectativas, vivenciam conflitos e estabelecem relações sociais e simbólicas, na arte de persistir e permanecer (TINTO, 2005; RESENDE, 2014; CARMO, 2016).

### 5.2.1 O *campus*: de dia e de noite

No decorrer do dia, o *campus* Guarus é pulsante, marcado por enredos interessantes de serem observados pelo ponto de vista etnográfico. O público atendido nesse turno é, em sua maioria, de adolescentes que costumam transitar pelos corredores, pela recepção (Figura 17),

como também saem à rua frontal para comprar alimentos de consumo imediato na “Lanchonete do Tio”, no “Carrinho de Pipoca” ou no “Trailer do Açaí Federal”.

**Figura 167** – Imagem da recepção do *campus* de dia



Fonte: imagens registradas e cedidas por Rhena Schuler<sup>54</sup>.

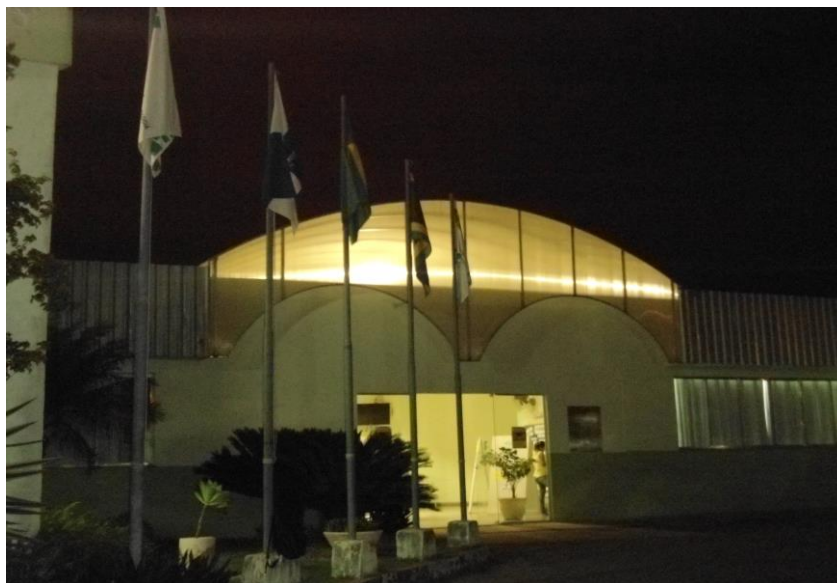
No decorrer das observações diurnas vi apenas um dos estudantes do Proeja chegar cedo ao *campus*. Quando questionado sobre o motivo de chegar cedo ao Instituto, argumentou:

Se eu ficar em casa não consigo estudar porque, quando estou deitado no sofá assistindo TV, a minha casa parece um cemitério, mas se eu pegar o caderno, ou livro, oh!... Fica parecendo 190. É o telefone que toca sem parar. Ora é do banco oferecendo cartão, ora da operadora de telefonia, quando não é isso são as crianças correndo atrás de pipa... toda hora um chama pra fazer uma coisa ou outra, então eu venho pra cá quase todos os dias. Chego mais cedo e fico na biblioteca [...] sou vendedor autônomo então posso fazer meus horários (Romildo, estudante do 3º ano em 31/03/16).

Já os estudantes da jornada noturna, quando chegam ao Instituto, passam pela recepção e caminham em direção ao *hall* quando suas aulas acontecem nas salas do primeiro prédio. A movimentação se intensifica próximo do horário do lanche, tanto nos corredores das salas como no *hall*, no pátio do estacionamento (Figura 18) e no quiosque onde é servido o lanche.

<sup>54</sup> Conforme descrito no Capítulo III, o registro de algumas imagens foi realizado por Rhena Schuler a partir de um roteiro fotográfico elaborado pela autora (p. 70-72 desta dissertação).

**Figura 178** – Pátio do estacionamento e entrada do *hall*



Fonte: Foto registrada pela autora em 31 de outubro de 2016.

As porosidades, provocadas pelas tensões narradas pelos atores estudantis, influem sobre a forma com que se apropriam dos espaços. Nessa trama, os estudantes buscam referência onde possam interagir, por isso transcendem a lógica institucional ao frequentarem lugares em que se sentem acolhidos, para além dos muros.

Na subseção 5.3 descreverei os aspectos cênicos do lugar conhecido socialmente pelos estudantes (também pelos demais servidores que atuam na Instituição) como “Lanchonete do Tio”. Trata-se de um lugar intrigante que já havia me inquietado no primeiro dia de observação, conforme descrição apresentada na subseção 3.2 desta dissertação.

### **5.3 Contextualização política-administrativa dos cursos Proeja**

Para efeitos de contextualização, apresento os tipos de cursos ofertados até a publicação desta dissertação, no *campus* Campos Guarus (Quadro 6). De acordo com as informações do *site* institucional, atualmente 100 servidores compõem o quadro do *campus*, que recebe anualmente, cerca de 1500 estudantes

**Quadro 6** – Cursos ofertados no *campus* Campos Guarus em 2016<sup>55</sup>

Turno	Cursos	Nível
Diurno	Técnico em Eletrônica	Ensino Médio Integrado
Diurno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Médio Integrado
Noturno	Técnico em Eletrônica	Ensino Médio Integrado – PROEJA
Noturno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Médio Integrado - PROEJA
Diurno	Técnico em Enfermagem	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Eletromecânica	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Meio Ambiente	Ensino Subsequente Pós-Médio
Noturno	Técnico em Farmácia	Ensino Subsequente Pós-Médio
Diurno/Noturno	Bacharelado em Engenharia Ambiental	Ensino Superior
Diurno/Noturno	Licenciatura em Música (com habilitação em Educação Musical)	Ensino Superior
EAD <sup>56</sup>	Técnico em Análises Clínicas na modalidade da Educação a Distância	Técnico Subsequente
EAD	Técnico em Multimeios Didáticos na modalidade da Educação a Distância	Técnico Subsequente

Fonte: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos>. Acesso em: 10 dez. 2016.

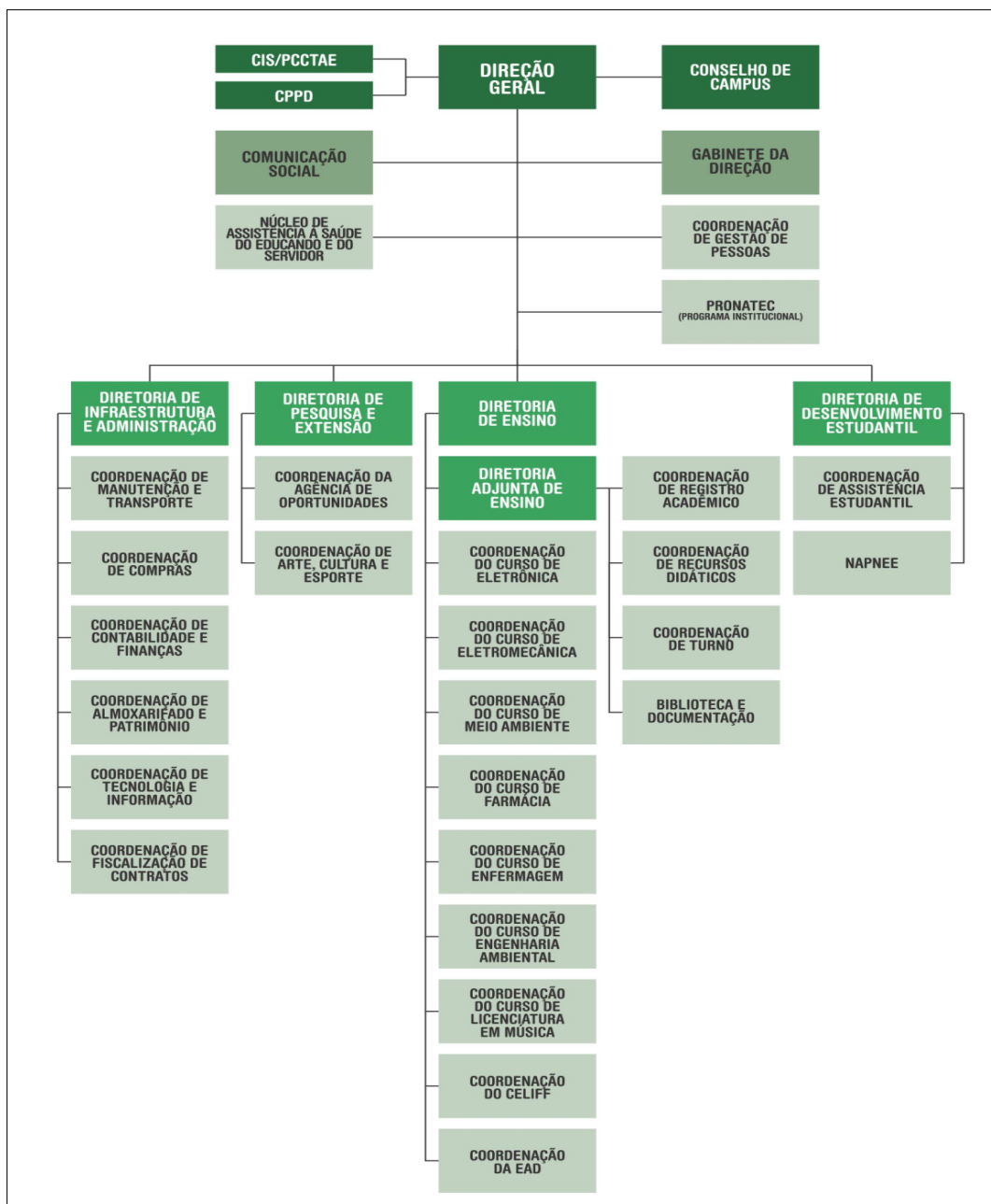
Elaborado pela autora.

Em novembro de 2015, o organograma do *campus* Campos Guarus foi reestruturado. Em junho de 2016, foram criadas mais duas coordenações que ficaram responsáveis pelos cursos do Proeja. Vale ressaltar que, antes dessa reformulação, os coordenadores dos cursos técnicos subsequentes ficavam a cargo também dos cursos Proeja. Com a nova reconfiguração, as duas secretarias subdividiram-se em: Coordenação de Eletrônica; Coordenação de Eletrônica Proeja; Coordenação de Meio Ambiente; e Coordenação de Meio Ambiente Proeja (Figura 19).

<sup>55</sup> Quando a pesquisa foi realizada entre os meses de março a maio de 2016 a instituição estava cumprindo o cronograma letivo referente a 2015.

<sup>56</sup> As aulas dos cursos da modalidade de Educação a Distância (EAD) acontecem em plataforma digital. Fonte: Jovana Paiva, Pedagoga do Instituto pesquisado.

**Figura 19** – Organograma do IFFluminense *campus* Campos Guarus



Fonte: Coordenação<sup>57</sup> do Curso Proeja-Eletrônica do *campus* Campos Guarus

A designação dos servidores do quadro permanente deste IFFluminense, para ocuparem a função no *campus* Campos Guarus, foi especificada pela Portaria n.º 594, de 30 de maio de 2016<sup>58</sup>, pelo então reitor Jefferson Manhães de Azevedo, mudando assim,

<sup>57</sup> Professora Dr.<sup>a</sup> Munich Ribeiro, coordenadora do Curso Proeja-Eletrônica (2016) colaborou com informações sobre a criação da referida coordenação, como também com sugestões no decorrer desta pesquisa.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/2016/maio/portaria-ndeg-594-de-30-de-maio-de-2016/view/++widget++form.widgets.arquivo/@@download/portaria-ndeg-594-de-30-de-maio-de-2016.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

parcialmente, a estrutura organizacional do *campus*, bem como organização e gerenciamento das atividades dos estudantes da modalidade.

#### 5.4 Caracterização dos discentes no IFFluminense *campus* Campos Guarus

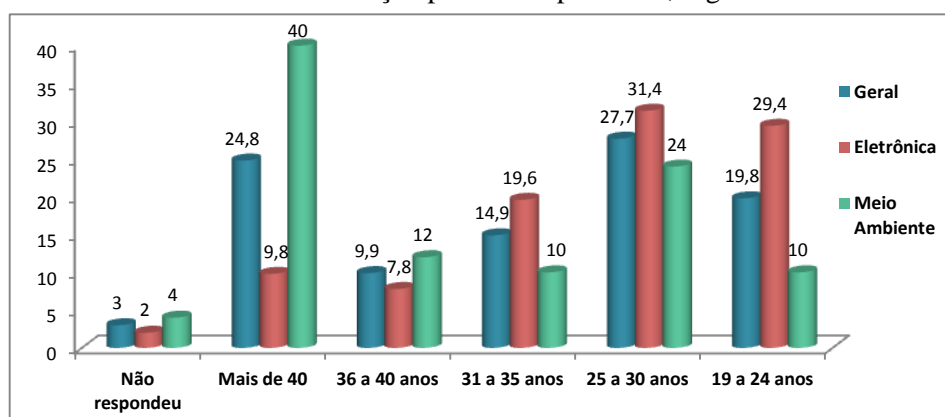
Para fins de caracterização apresento, a seguir, informações sobre os estudantes dos cursos Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, protagonistas deste estudo. O quantitativo de estudantes da modalidade noturna do Proeja dos referentes cursos, durante a observação encontra-se na Tabela 2.

**Tabela 2 – Quantitativo de estudantes pesquisados Guarus**

<b>Turma</b>	<b>Curso</b>	<b>Estudantes frequentando</b>
1º ano	Meio Ambiente	26
2º ano	Meio Ambiente	17
3º ano	Meio Ambiente	17
1º ano	Eletrônica	30
2º ano	Eletrônica	11
3º ano	Eletrônica	18
<b>Total geral</b>		119

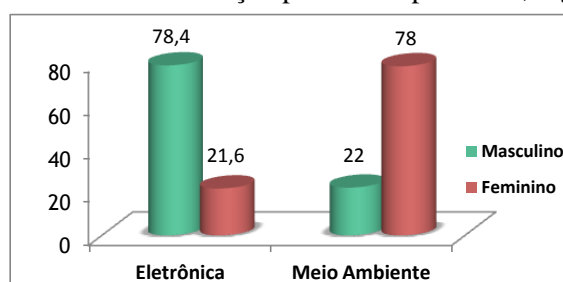
Fonte: Elaborada pela autora a partir do acesso ao Sistema Q-Acadêmico IFFluminense., 2015.

Os estudantes são oriundos de variados bairros de Campos dos Goytacazes. Alguns residem em localidades mais distantes, como é o caso dos que moram na localidade denominada Morro do Coco, que fica acerca de 50 km do Instituto. De acordo com os dados do “Projeto Diagnóstico da qualidade do Ensino no Proeja” – e da pesquisa *in loco* –, a faixa etária dos estudantes é mista. Em referência ao curso Técnico em Meio Ambiente, o levantamento indicou que apenas 10% dos estudantes têm entre 19 e 24 anos, enquanto 24% têm idade entre 25 e 30 anos, e outros 62% têm idade acima dos 31 anos. Já no curso Técnico em Eletrônica, a faixa etária predominante abarca os estudantes com idade entre 19 e 30 anos, enquanto os demais – 39,2% – estão acima de 30 anos (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Distribuição percentual por curso, segundo faixa etária

Fonte: “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA”. Elaborado pela autora, 2016.

Como mostra o Gráfico 2, o gênero feminino é predominante no curso Técnico em Meio Ambiente, cujo índice é de 78%, ao passo que, inversamente, no curso Técnico em Eletrônica o gênero masculino corresponde a 78,4% dos estudantes (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Distribuição percentual por curso, segundo o gênero

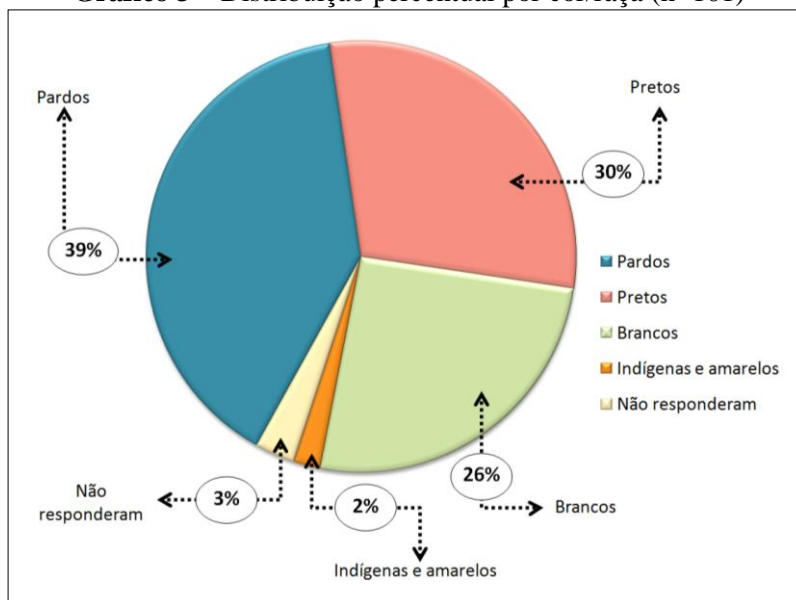
Fonte: Pesquisa “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA”. Elaborado pela autora, 2016.

Com base nos dados etnográficos, um fato – possivelmente isolado – parece ter influenciado na predominância do público masculino no curso de Eletrônica. Em depoimento feito por um estudante, ele confidenciou que a turma teria pressionado algumas estudantes a desistirem do curso após um mal-entendido ocorrido em conversas num grupo de *WhatsApp* composto pelos estudantes da turma. Em decorrência desse conflito, os estudantes passaram a tratá-la com frieza, até que a estudante desistiu (GravN\_26/04/2016\_01:25). Entretanto, reitero que esse fato foi isolado e sinaliza a existência de alguns conflitos entre gêneros, mas importa destacar que tanto os dados etnográficos quanto quantitativos não indicaram outras possíveis implicações da diferença de gênero entre os estudantes.



Levando em conta os dados referentes à autodeclaração de cor ou raça, o levantamento indicou que 39,6% do público do Proeja na Instituição se autodeclararam pardos, outros 29,7% se declararam pretos, enquanto 25,7% brancos, seguidos de 2% que se autodeclararam indígenas/amarelos e 3% não responderam (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Distribuição percentual por cor/raça (n=101)**



Fonte: “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA”. Elaborado pela autora, 2016.

No que diz respeito à vida familiar, os dados evidenciaram que mais da metade dos estudantes são casados, conforme mostra a Tabela 3:

**Tabela 3 – Distribuição percentual por estado civil**

Estado civil	Percentual (%)
Solteiros	36,6%
Casados	53,5%
Separados/divorciados	7,9%
Não responderam	2%

Fonte: “Diagnóstico da Qualidade do Ensino no PROEJA”. Elaborado pela autora, 2016.

Durante a pesquisa de campo, era muito comum ver estudantes do gênero feminino saírem das salas durante as aulas para atender ao telefone. Observava as suas conversas e, frequentemente, o assunto era sobre os filhos, a casa, entre outros, conforme exemplifica o excerto extraído do Diário de campo.

### **Fragmento do diário de campo de 11 de março de 2016**

Estava sentada no banco do intercruzamento quando de repente vejo sair de sala uma estudante falando ao celular. Estava visivelmente desesperada. Motivo: Esquecera a bomba d'água ligada e estava tentando convencer um de seus familiares a ir até a sua casa para desligá-la. Caso não conseguisse, teria que retornar para casa antes do término das aulas. O medo da bomba queimar potencializava a angústia da estudante. Sentou-se um pouco do meu lado e implorava para que seus irmãos fossem lá desligar a bomba, mas todos estavam se recusando a atender o seu pedido:

**Estudante:** *Tisgo!* [Ela desliga o telefone e, virando-se para mim, desabafa] *Menina, eu moro longe., no Morro do Coco. E além do mais, terei prova hoje, por isso não tenho como ir embora cedo e os meus irmãos não fazem nada pra ajudar!* (Relato de Carmen, 30 anos, estudante do 1º ano Eletrônica).

Após fazer esse comentário, levantou-se e caminhou na direção do *hall*, andando de um lado para o outro. Um detalhe importante é que a localidade chamada de Morro do Coco, onde reside a estudante, fica a cerca de 50Km dali. [...] Observei que muitas mulheres saem de sala para resolver questões ao celular. Ora é a mãe que liga, ora os filhos, esposo, amigas confidenciando alguma coisa etc.

Além desse fragmento, foi possível identificar algumas mães que levam os filhos consigo para as aulas<sup>59</sup>. Outro ponto importante é que, entre as mulheres, há recorrência de comentários que expressam cansaço resultante da dificuldade que vivenciam para conciliarem os afazeres domésticos, trabalho e estudos. Selecionei dois fragmentos do Diário de campo sobre o assunto:

### **Diário de campo do dia 22 de março de 2016**

Sempre estou muito cansada. Eu enfrento muita correria todos os dias por causa dos cuidados com a casa, filhos, escola. Além disso, eu me levanto muito cedo pra arrumar a marmita para seu esposo levar para o serviço. Chega essas horas e o corpo fica pedindo cama (Relato de Estudante do 3º Meio Ambiente).

### **Relato de estudante do Curso Técnico em Enfermagem, filha de estudante do Proeja:**

Lá em casa eu vejo o sofrimento de minha mãe. É maior doideira fazer os dois [Ensino Médio e Técnico]. Eu vejo minha mãe em casa... é muito conteúdo para dar conta, muito trabalho em casa. Eu tento ajudar como posso, mas é muito complicado (Relato de Estudante do curso Técnico em Enfermagem em 30/03/2016, grifos da autora).

De acordo com o Diagnóstico realizado pela pesquisa do Obeduc, os estudantes atuantes no mercado de trabalho desempenham funções variadas, como: autônomo, atendente de lanchonete, auxiliar de estoque, auxiliar de refrigeração, auxiliar de produção, auxiliar de

---

<sup>59</sup> Às vezes, pais também.

serviços gerais, balconista, cabeleireira, caixa, camareira, eletricista, embaladora, instalador de linha telefônica, vendedor, padeiro, pintor industrial, promotor de venda, secretária, segurança, servidor público, técnico ambiental e vigilante.

Ainda sobre o aspecto profissional, é válido ressaltar que a pesquisa de campo propiciou uma leitura sobre os estudantes que corrobora os dados quantitativos, ao tempo que fez emergir questões, como o caso dos estudantes que já concluíram os níveis da educação básica (EB). No que concerne ao nível de formação dos estudantes do Proeja em Guarus, tanto os dados da pesquisa Obeduc quanto etnográficos evidenciaram que mais de 66% dos estudantes matriculados no Proeja já concluiu o Ensino Médio, o que de certo modo, destoa do que dispõe o Documento Base do Proeja.

A etnografia evidenciou que há também estudantes que iniciaram curso de graduação em faculdade da rede privada, mas que, por motivos socioeconômicos, não puderam dar prosseguimento ao curso, então viram no Proeja a oportunidade de conquistarem um ensino técnico que, na visão deles, é o ponto de partida para outras conquistas. Com relação à facilidade de aprendizagem e dúvidas frequentes, percebeu-se que a linha que divide os que já concluíram as etapas da EB e os que ainda estão em processo é muito tênue, visto que as dificuldades são similares. Além disso, também mostrou que há estudantes matriculados no Proeja que já possuem curso superior. Alguns já protagonizam alguns conflitos por não compreenderem que o tempo de aprendizagem dos demais colegas do curso é diferente.

### **5.5 Memórias, histórias e trajetórias entrelaçadas: narrações que se intercomunicam**

Metaforicamente, etnografar o Proeja, transferindo para os diários os acontecimentos observados, muito se assemelha ao processo de criação de “textos visuais”<sup>60</sup>. Por isso, transformar, por meio da escrita, aquilo que meus sentidos captavam naquele espaço, objetivou propiciar aos futuros expectadores – leitores deste escrito – a leitura dos cenários

---

<sup>60</sup> Principalmente após participar do minicurso ministrado pela Professora Caterine Reginensi sobre a “Observação Participante” promovido pelo PPGPS-UENF. De igual modo, as palestras: “Carisma e Autoridade na Escola Pública: uma perspectiva etnográfica”, realizada em 17/03/16 na Universidade Federal Fluminense (UFF-Campos), por Boris Maia (NUFEP/UFF e INCT/InEAC); “Repensando minha experiência de Observação participante: Rocinha – 1968” realizada na UENF em 14/04/16 e; “Pesquisas Etnográficas em Perspectivas” proferidas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graça Índias Cordeiro e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Ávila Cachado” (ambas da CIES-IUL), em 18/10/16, na UENF, contribuíram para o aguçamento do meu olhar e desenvolvimento desse estudo. Em especial, a Professora Lícia Valladares (Doutora em Sociologia - *Universite de Toulouse I-1974*) na explanação da palestra disse que uma das principais características do etnógrafo é a capacidade de registrar na memória, as suas observações e vivências em campo. Disse ainda que, o etnógrafo deve evitar fazer registros/anotações em campo para evitar criar possíveis entraves entre os observados. Tais recomendações ratificaram as minhas percepções sobre o assunto.

que vi, das descobertas que fiz, ao ponto de enxergar os atores estudantis, suas vivências e sociabilidades, tão impregnadas de significados. Mas o que significa para esses atores estudantis ser estudante do Proeja?

É nesse horizonte que apresento nesta subseção, alguns fragmentos de entrevistas realizadas com estudantes dos cursos de Eletrônica e Meio Ambiente, que nos ajudam a compreender os sentidos atribuídos por eles ao curso. Para essas entrevistas foram selecionados estudantes de ambos os sexos, faixa etária entre 23 e 54 anos, com disponibilidade de tempo e que manifestaram interesse em gravar seus relatos de vida.

Interessante mencionar que alguns deles se autoconvidaram para “contar” as suas histórias. Atribuo esse fato à confiabilidade construída nas nossas rodas de conversa, visto que, em alguns momentos, comentava um pouco sobre a minha história de vida, minhas lutas, enfrentamentos e oportunidades. Considerando que a observação participante é uma via de mão-dupla, que exige troca entre o observador e o observado, é possível avaliar que tal interação tenha contribuído para gerar confiabilidade e desinibição dos atores estudantis.

Assim, selecionei três relatos que ilustram uma “constelação de significados” (MOLL, 2000, p. 32) narrados pelos estudantes acerca de suas trajetórias escolares e sobre ser estudante do Proeja. A narrativa de Mercedes, 37 anos, chama a atenção pelas angústias vividas por ela para permanecer estudando na infância, enquanto cuidava de seus irmãos.

**Mercedes:** Minha mãe trabalhava numa escola na rua da minha casa, no *Lions* - Parque Santa Rosa. Só que ela não tinha quem olhasse a gente e, por isso, foi obrigada a trancar a matrícula dela, que trabalhava como merendeira *pra ficar* com a gente [...]. Alguma coisa houve com ela porque ela já não aceitava que a gente estudasse também... Teve uma época que ela enjoou da gente estudar. Tirou a gente da escola, ficamos um tempo parados. Então a irmã dela, que era professora, falou com ela pra botar a gente na escola que a gente tinha que estudar – aquela coisa toda. Então em vez de botar a gente lá no *Lions* botou a gente cá no Convento, na Rua do Leão (os maiores) e os menores na creche Alzira Vargas. Aí detalhe: tinha duas meninas menores na creche e os *outrozinhas* me acompanhavam na escola, no Convento. E eu quem levava [...] eu tinha uns nove anos nessa época, mas passava por debaixo da roleta ainda porque eu era pequenininha – ainda sou, *né?* [Risos]. São seis filhos, mas a mais velha a minha mãe já havia colocado numa casa para trabalhar com 11 anos, então eu fiquei no lugar dessa mais velha [...]. Quando os meus irmãos começaram a estudar no *Brisolão da Lapa*, iniciou uma briga minha com a mamãe. Porque a minha mãe ia lá e fechava a matrícula. Eu ia lá e renovava de novo [...]. Eu tinha sonhos! Eu era muito sonhadora [risos]. Eu tinha um sonho, ai meu Deus do céu... Você quando cria os irmãos mais novos, *fica parte de mãe* dessas crianças. Eu pensava que trabalhando em casa de família, ou seja, eu ia ter condições de comprar bicicleta e boneca pra eles [...]. Então um dia minha mãe disse pra mim: *você vai... trabalhar!* Eu pensei que assim eu poderia comprar a bicicleta para as crianças [...]. Só que eu não tinha noção que um dia eu seria capaz de me dar

[...]. Cheguei *na* casa da prima de minha mãe, até então, iludida, porque nem meu prato ela queria que eu lavasse. Eu pensava: que serviço é esse, gente? [...]. Eu estava com 10 anos... Foi o pior dia da minha vida quando eu descobri que havia sido adotada [...]. Numa certa noite, eu estava deitada na sala, quando a escutei dizendo ao marido: *meu nego, você não queria uma filha? A nossa filha aí*. Criança, quando eu ouvi isso, parecia que tinha estourado os meus miolos [...] de tanta ira dos meus sonhos... poxa! Eu estava pensando que seria de um jeito, que eu poderia comprar as coisas para as crianças. Eu chorei muito, escondia porque eu ficava com pena dela, mas eu queria a minha família [...]. Até que a vizinha me viu chorando e ela me levou para a casa de minha mãe – Isso resultou em problemas psicológicos porque há pouco tempo eu tive problema de surto de rejeição – [...] Aí continuei trabalhando e estudando, com muitas idas e vindas, porque eu sentia muita saudade de minha família. Até que consegui ficar na casa de uma senhora, muito sábia, que me via chorando, mas fazia de conta que não estava vendo... Depois conversava outros assuntos e tal. Eu já estava com 11 para 12 anos. [...]. Ela tinha uma filha professora que me levava para a escola. Pra mim foi a maior felicidade. Voltei a estudar na 4ª série estudando à noite. Depois que eu saí dessa casa eu continuei estudando, fiz supletivo. Dei a sorte de trabalhar para pessoas que me incentivavam estudar. Mas com 16 anos inventei de namorar, aí recomeçou a tormenta porque a minha mãe e o meu noivo não queriam que eu estudasse. Terminei a 8ª série sob pressão.

**Pesquisadora:** E hoje, como é pra você ser estudante do Proeja?

**Mercedes:** É uma coisa maravilhosa. Se eu pudesse colocaria na cabeça dos meus irmãos [...]. Eu fui casada por 17 anos, tive que me divorciar para voltar a estudar de novo. Aí pensei: agora sim, ninguém me segura. Não tinha minha mãe pra mandar em mim, não tinha mais marido pra me proibir. Rapidamente voltei a estudar. Que felicidade senti!... É muito difícil, mas quero aproveitar essa oportunidade de ter um curso técnico.

**Pesquisadora:** Mercedes, muito obrigada por compartilhar comigo a sua história e por colaborar com a minha pesquisa!

**Mercedes:** Eu que agradeço por você ter vindo aqui. O curso é difícil. Nós, estudantes do Proeja precisamos disso, de *exemplo vivo* para a gente se apegar e dizer: *eu também consigo!* (GravN\_28/04/2016\_0:10:35)<sup>61</sup>.

As lembranças evocadas por Mercedes acerca das dificuldades para conciliar estudo e trabalho, ainda na infância, também ficam ilustradas no relato de Abdias, de 54 anos. Quando lhe expliquei sobre a minha pesquisa, ele me revelou seu interesse em me contar seu relato de vida escolar. Depois de um mês de planejamento, eis que o dia tão esperado chegou. Após fazer uma avaliação, aproximou-se de mim aparentemente ansioso, dizendo que estava disponível para a entrevista.

O senhor Abdias iniciou seu relato falando de sua infância sofrida, marcada por dificuldades financeiras, revelou suas angústias por ter tido um pai alcoólatra e explicou como ocorreu o seu ingresso prematuro no mercado de trabalho. Contou que conheceu a escola tardiamente, aos dez anos, incentivado por um de seus empregadores e, quando essa

<sup>61</sup> A referência citada – referente à fala do estudante – tem a seguinte tradução: Gravação na noite do dia 28/04/2016. Fonte: acervo de pesquisa.

“oportunidade” chegou, abraçou-a com muita garra. Emocionado ao evocar suas memórias, de lutas e conquistas – cujo prêmio ele define como “trabalho e cuidado da família” – Abdias diz que seu maior orgulho é concluir um curso numa Instituição Federal e, principalmente, por perceber o quanto é capaz. Selecionei um fragmento que ilustra a dimensão de seu olhar sobre o curso:

O que mais me ajudou a permanecer no curso foi o apoio da turma, da coordenação, em especial, a Professora Munich. [...] Eu falei *pros* meus amigos, colegas de turma, a amizade é a coisa mais importante. Eu *to* aqui em busca do que eu na tive na minha infância e juventude. [...]. O 1º ano foi difícil, o 2º também, mas agora, no 3º, eu criei uma rotina de estudos. Como eu trabalho como autônomo, chega um momento do dia que eu me desligo a minha mente das outras coisas para entrar no ritmo, lembrando das explicações dos professores. [...] estudar aqui no IFF é muito bom. Não vou dizer que nunca tive problemas. Em sala, por exemplo, como eu fiquei muito tempo sem estudar, no início eu quis fazer comparação com a época que eu estudei, só que a época de hoje é outra. [...] Nesse projeto que eu participo com o Cleber, por exemplo, o “Projeto Capivara”, eu participei de algumas ações que me enchem de orgulho. [...] eu participei de um rodízio de palestras para crianças... falei sobre a preservação do Meio Ambiente, sobre a poluição, instruí para que não jogassem lixo no rio, garrafas pet, sacolas etc. Interagi com esses alunos. A princípio pensei que seria apenas uma turma. Palestrei durante 20min para cerca de 20 alunos acompanhados da professora e da diretora, mas depois vieram mais, e mais, e mais turmas. Aí, depois de tudo, eu parei e pensei: *É... esse é o suporte que eu recebo IFF!* [...] Apesar de todos os desafios, esse dia foi uma prova de que... vale muito a pena! (GravN\_25/04/2016\_0:58:56)<sup>62</sup>.

Prosseguindo na tarefa de perscrutar outros atores, o relato de Elvis me chamou a atenção principalmente por ter sido narrado por alguém mais jovem. Trata-se de um rapaz de 23 anos, com aproximadamente 1,65 m de altura, que estava diariamente vestido com a camisa do curso, calça jeans e tênis. Soma-se ao visual, bem alinhado, o corte de cabelo *pompadour* – os fios das laterais e da nuca eram cortados mais curtos, preservando, porém, os fios da parte frontal da cabeça em tamanho médio, com os quais ele modelava um topete de estilo clássico –, que evidenciava a sua jovialidade.

Com voz embargada, Elvis iniciou a entrevista contando as lembranças sobre a sua mãe. Disse que, antes dele, ela deu à luz a várias meninas, as quais doou para outros cuidarem, mas teria decidido ficar com ele sob a sua guarda. Conta que ela era denunciada frequentemente por maus tratos e, por causa disso, ele foi socorrido pelo Conselho Tutelar e direcionado, ora às casas de suas irmãs, ora à casa de outras pessoas. Conta que chegou a

<sup>62</sup> A referência citada – referente à fala do estudante – tem a seguinte tradução: Gravação na noite do dia 25/04/2016. Fonte: acervo de pesquisa.

retornar para casa de sua mãe, mas, quando completou quatro anos, ela descobriu um câncer de mama. Com essa peregrinação de casa e casa, sua educação ficou prejudicada, pois “quando começava a aprender alguma coisa” o “transferiam de [...] colégio”. Ao chegar à outra escola, “mesmo matriculado na mesma série, já era outra matéria”.

Para Elvis a melhor fase de sua vida foi de 13 aos 17 anos, tempo em que viveu no orfanato “Instituto da Criança Pinóquio”, localizado no município de São Francisco de Itabapoana/ RJ, onde recebeu educação e criou laços de amizade. Após a sua saída de lá ingressou no mercado de trabalho e concluiu o ensino fundamental no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Campos de Goytacazes (CEJA). Disse que foi por meio de um amigo – que inclusive fez sua inscrição no curso –, que surgiu o interesse em estudar no IFFluminense. Concernente ao atual momento de sua vida, como estudante diz:

Estudar no Proeja é muito bom. É uma segunda chance. Você faz o Ensino Médio e o Técnico juntos, é de graça e ainda ganha uma bolsa de 100 reais por mês. Os professores ajudam bastante a gente. Todos aqui trabalham e se dedicam. Eu trabalho lá no centro e venho de bicicleta. Quando a gente fala que estuda à noite, tem gente que olha com desdém [...]. Quando perguntam que curso eu faço e eu respondo que é o Proeja, dizem: *Ah! Proeja é aquelezinho que é mais fácil e você passa rápido?* Não! É a mesma coisa do curso da manhã, só muda o horário! [...] eu permaneço no curso porque o IFF é muito bem visto, assim, como se fosse uma faculdade [...] é a minha oportunidade. Preciso correr atrás. Preciso estudar (GravN\_29/04/2016\_0:09:58)<sup>63</sup>.

Como visto, essas histórias são marcadas e entrelaçadas pelas relações estabelecidas no âmbito familiar. São histórias matizadas por dores provocadas pelo contexto conflituoso, no qual a escola ocupa o limiar, entre o passado inglório e um futuro de conquistas, em outras palavras, uma passagem. Numa análise superficial, não seria possível notar que se tratava de um estudante marcado por tantas intempéries.

Para Vieira (2013, p. 6), “Toda a observação e toda a interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo”. Por esse motivo, “Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão”, que o façamos “a partir de dentro”, isto é, “estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. Por essas e outras, o autor assevera que há extrema necessidade de a etnografia romper “com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade”.

Nessa trama, a ênfase dada pelos estudantes Mercedes, Abdias e Elvis em seus relatos explicitam seu encantamento por se perceberem ocupando a posição atual: a de

<sup>63</sup> A referência citada – referente à fala do estudante – tem a seguinte tradução: Gravação na noite do dia 29/04/2016. Fonte: acervo de pesquisa.

estudantes do IFF. Ao que parece, ser estudante de uma Instituição Federal é, para eles, mais que a consolidação de sonhos outrora frustrados pelas dificuldades socioeconômicas. Quando feita a pergunta que norteou as entrevistas – o que é, na opinião deles, ser estudantes do IFFluminense? – todos suspiraram fundo e disseram ser o primeiro grande passo de outras conquistas que virão.

### 5.6 O que uma parede da “Lanchonete do Tio” poderia nos dizer sobre as sociabilidades entre atores estudantis do Instituto?

A “Lanchonete do Tio” está localizada em frente ao *campus*. Trata-se de um estabelecimento administrado por Wenderson Teixeira<sup>64</sup>, sua esposa e sua filha. O lugar é pano de fundo de muitas risadas dos estudantes do IFFluminense, que se dirigem até lá para consumir algum alimento e para exercitar uma conversa descontraída entre si e com o Wenderson, que carinhosamente é chamado de “Tio” pelos estudantes e demais frequentadores da lanchonete (Figura 20).

**Figura 20** – O “Tio” realizando atendimento dos estudantes na lanchonete



Fonte: imagem registrada pela autora em 08 de abril 2016.

Esse lugar já havia me intrigado no primeiro dia da pesquisa de campo, conforme relato na subseção 3.3. Na ocasião encontrei indícios de que os frequentadores da lanchonete tinham um modo lúdico de se relacionar que estava para além das relações de consumo. Prova disso, é a parede que tanto me intrigou nas primeiras visitas e que será submetida à análise no decorrer desta subseção (Figura 21).

---

<sup>64</sup> Nome original inserido a pedido do participante.



**Figura 181** – Imagem da parede da “Lanchonete do Tio”



Fonte: imagem registrada pela autora em 08 de abril de 2016.

Além dos produtos alimentícios, a “Lanchonete do Tio” também dá suporte aos estudantes que precisam tirar cópias de documentos. Por não haver esse tipo de recurso no interior da Instituição, é na lanchonete que os estudantes têm esse suporte. No dia 28 de março de 2016 presenciei duas estudantes do Proeja chegando à lanchonete para xerocopiar seus trabalhos. No entanto, nesse dia, a máquina estava com defeito (Figura 22).

**Figura 192** – Estudantes do Proeja na Lanchonete do Tio



Fonte: imagens registradas pela autora em 28 de março de 2016.

Na parede estão afixadas fotos de estudantes de várias idades, acompanhadas de mensagens e declarações (Figura 24). Intrigada a respeito do painel criado nessa parede, convidei o Wenderson para uma entrevista. Elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo IV) com base em Charmaz (2009, p. 53), elegendo como procedimento a “história de vida” e, no dia e hora marcados, nos reunimos no local. Quando lá cheguei, na manhã do dia

08 de abril de 2016<sup>65</sup> (Anexo IX), o “Tio” estava a postos, atendendo os seus fregueses, que em grande parte é composto por estudantes do IF, mas também por professores, demais funcionários do Instituto e moradores da comunidade.

Num primeiro momento, pedi que ele me falasse um pouco da sua história<sup>66</sup>. Nos relatos compartilhados, ele narrou as suas lembranças dolorosas e revelou seu desejo de transpor o contexto vivido, sobretudo do ponto de vista socioeconômico. Falou sobre as relações estabelecidas com a escola, marcadas por avanços e retrocessos, sobre os desafios enfrentados para garantir o sustento de sua família, o que teria o motivado a comprar um carrinho de pipocas e instalá-lo em frente à Instituição pesquisada, há cinco anos. Disse que precisou contar com o apoio de muita gente, inclusive de professores, que o ajudaram em muitas circunstâncias difíceis. Um detalhe que merece destaque é que, agora, além de administrar o estabelecimento, ele também é estudante do Proeja na Instituição pesquisada.

Ele conta que sua inscrição foi feita pelos próprios estudantes do IFFluminense na época, que lhe disseram “Tio, nós vamos fazer a sua inscrição e você vai ser estudante do IFF como a gente”! Ele relata esse fato com brilho nos olhos, dizendo que, desde que começou a interagir com os estudantes e profissionais da Instituição, seu maior ganho até o momento transcende os aspectos econômicos imbricados nessa inter-relação. Assim, pus-me a interrogá-lo sobre a sua interação com os estudantes do IFFluminense *campus* Campos Guarus. Ele comenta que a parede representa um registro histórico, uma “parede memória” (Figura 23), marca de muitas situações vividas e amizades inesquecíveis.

**Figura 3** – Imagem da parede da “Lanchonete do Tio”



Fonte: imagens registradas pela autora em 08 de abril de 2016.

<sup>65</sup> Para realização da videogravação contei com o apoio de Mariana Monteiro S. C. Alvarenga, integrante do Projeto Obeduc.

<sup>66</sup> O relato de vida escolar contada por Wenderson, registrada em vídeo, áudio e imagens.

O “Tio” disse recordar de cada gesto de carinho recebido dos estudantes que ali já frequentaram e acrescenta que sempre primou pela relação de confiabilidade, pautada na sinceridade, no respeito e buscou ouvir os estudantes em seus momentos de conflito. Explica que, muito mais que um comerciante, ele sempre esteve disposto a ouvi-los e aconselhá-los quando necessário. Emocionado, o “Tio” lembra que muitos estudantes, que outrora já pensaram em desistir no meio do caminho, persistiram no curso após esse tipo de intervenção. Hoje, já formados e atuantes no mercado de trabalho, retornam para agradecer pelos conselhos e apoio nos momentos de conflito e incerteza.

Ao final da entrevista o “Tio” revelou que a lanchonete não funcionaria mais naquele espaço, mas garantiu que não estava triste, pois a sua fé lhe fazia crer que outras possibilidades iam surgir, visto que o seu *trailer* adaptado para funcionar como lanchonete estava em fase final de acabamento. Sua única tristeza era deixar para trás aquele painel tão rico de significados e boas recordações das amizades construídas ali.

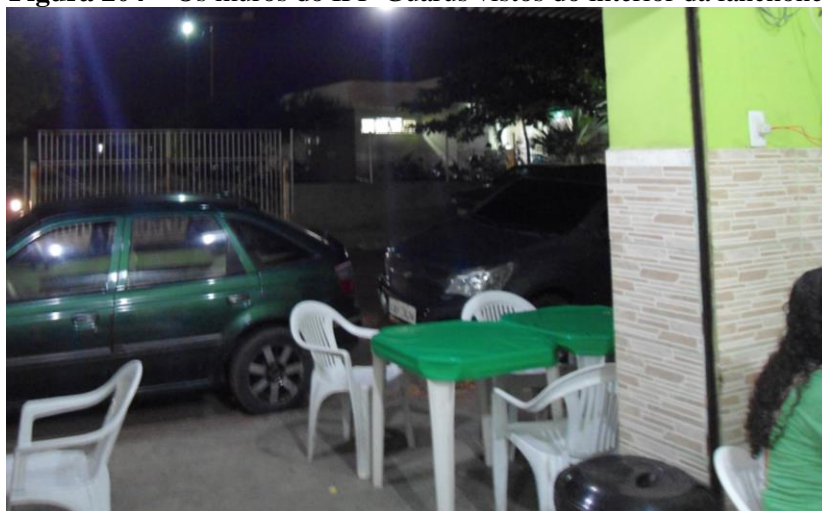
#### 5.6.1 Considerações semióticas acerca da “parede memória”

A “parede memória” é uma forma de manifestação relacionada às sociabilidades construídas na “Lanchonete do Tio”. Nessa leitura, optei por uma semiótica interpretativa, objetivando apreender as significações concentradas nas muitas inscrições feitas pelos atores estudantis, como também nas imagens nela afixadas. Para tanto considerei as abordagens de Santaella (1983), Penn (2003) e Peirce (2005), conforme descrito no Capítulo III.

Longe de configurar uma análise exaustiva sobre o material – que futuramente será fonte de outros trabalhos – compartilho uma amostra do terceiro estágio da análise de níveis de significação (PENN, 2003), embasada nos registros realizados na lanchonete. Nesse texto, verso acerca da lanchonete como um espaço de significações que está intimamente ligado ao *campus* do Instituto Federal.

A princípio, considerando que a fotografia restringe o olhar, antes de dar enfoque à “parede memória” apresento uma imagem que situa o leitor sobre a localização e demonstra a dimensão do contexto em que se insere o objeto de análise (Figura 24).

**Figura 204** – Os muros do IFF-Guarus vistos do interior da lanchonete



Fonte: Acervo de pesquisa.

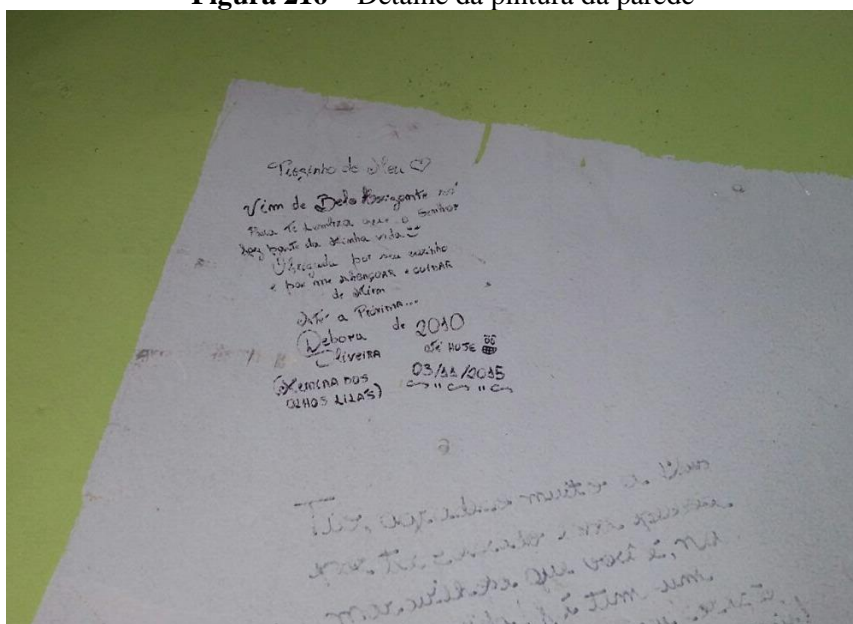
Na imagem é possível observar o contexto da produção: lanchonete em frente ao IFFluminense *campus* Guarus. Em terceiro plano é possível ver os muros da Instituição e o prédio B (recepção do Instituto). A interação da lanchonete ocorre pela proximidade com a Instituição, o que facilita o acesso dos estudantes ao local. A segunda imagem selecionada mostra uma visão ampla do nosso objeto de análise (Figura 25).

**Figura 25** – O Suporte – parede



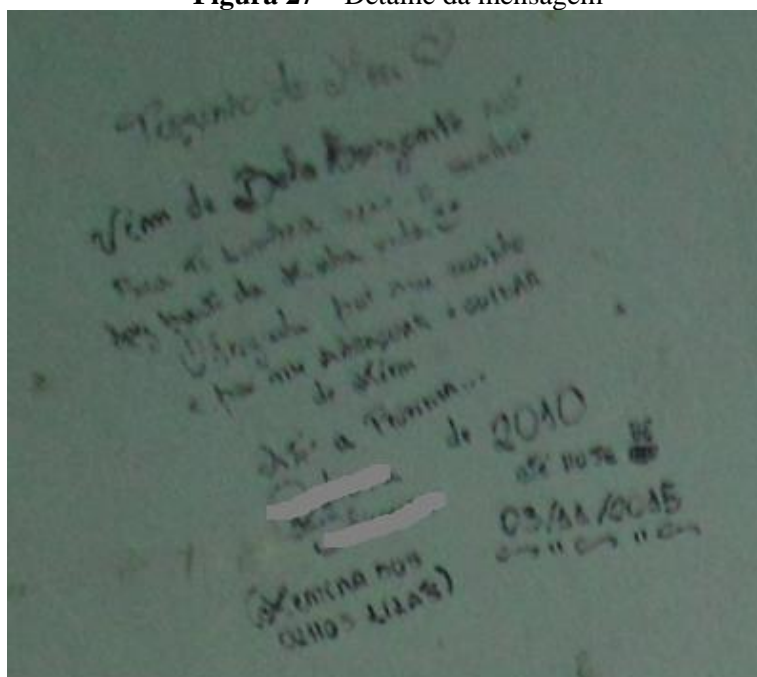
Fonte: Acervo de pesquisa.

Aproximando-se do objeto, é possível notar que o suporte está pintado em cor diferente das demais paredes do local. Isso nos dá uma ideia de cuidado e preservação do painel (Figura 26).

**Figura 216** – Detalhe da pintura da parede

Fonte: Acervo de pesquisa.

Observados os aspectos iniciais, passemos agora à análise da parede.

**Figura 27** – Detalhe da mensagem

**Temas:** Lembranças; gratidão; afeto; cuidado.

*Tiozinho do meu coração*

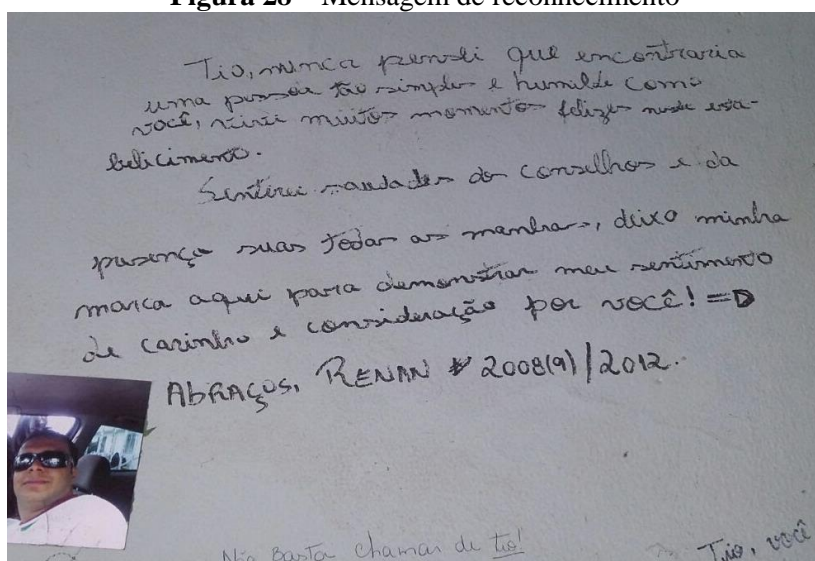
*Vim de Belo Horizonte só pra te lembrar que o senhor faz parte da minha vida.  
Obrigada por me [ininteligível] me abraçar e cuidar de mim... [...]  
(Menina dos olhos lilás) – de 2010 até hoje 03/11/2015.*

Fonte: Acervo de pesquisa.

É possível notar o discurso de uma ex-estudante do Instituto (Figura 27), demonstrando familiaridade com o lugar e com o proprietário. A expressão “obrigada por [...] me abraçar e cuidar de mim” manifesta que a interlocutora já se viu em dificuldades e que pode contar com a ajuda do “Tio”. Mais que isso, o texto indica o reconhecimento desse apoio, visto que a interlocutora retornara ao local para expressar sua gratidão e deixar registrado, por meio da escrita, o significado dessa inter-relação.

Vejamos outra mensagem selecionada para ilustrar o valor atribuído por esses atores estudantis ao espaço, bem como as interações estabelecidas na lanchonete.

**Figura 28** – Mensagem de reconhecimento



**Temas:** reconhecimento; humildade; recordações de momentos felizes e das interações estabelecidas no espaço; saudades; carinho; consideração; despedida.

*Tio, nunca pensei que encontraria uma pessoa tão simples e humilde como você. Vivi muitos momentos felizes nesse estabelecimento.*

*Sentirei saudades dos conselhos e da presença [...] de todas as manhãs. Deixo minha marca aqui para demonstrar meu sentimento de carinho e consideração por você! =D*

*Abraços, Renan – 2008(09)/2012*

Fonte: Acervo de pesquisa.

A mensagem de Renan (Figura 28) manifesta, por meio de frases e expressões como “Vivi muitos momentos felizes nesse estabelecimento”, “sentirei saudades”, “carinho e consideração”, a intensidade das interações estabelecidas naquele na lanchonete. Demonstram, além disso, o desejo de compartilhar o significado dessa interação, registrando essa mensagem na parede para que outras pessoas pudessem ver/ler. Ele menciona deixar sua “marca”, mas,

ao que parece, a mensagem de “despedida” dá indícios que também levará consigo as marcas das sociabilidades manifestas nesse espaço social (SIMMEL, 1950; RESENDE, 2016).

As significações apresentadas pelas inscrições se completam com as leituras das imagens afixadas na “parede memória” (Figura 29):

**Figura 29** – Exemplo de imagem afixada na parede



Fonte: Acervo de pesquisa.

De acordo com informações obtidas no dia da entrevista com o “Tio”, essa imagem foi captada no dia de seu aniversário, quando um grupo de estudantes organizou uma festa surpresa em sua homenagem. Informação corroborada pelos balões pendurados no canto direito da imagem (Figura 29). Observa-se nas posturas corporais – o abraço correspondido, o sorriso e gestos – que há reciprocidade entre os atores.

Em um plano geral, estudantes apresentam comportamento voluntário demonstrado pelos “modos de representação” descontraídos exibidos nas fotos. De igual modo, as inscrições emitem mensagens diversas e possuem materialidade discursiva de representatividade no espaço social – a lanchonete –, isto é, a parede foi usada pelos estudantes como uma página na qual inscreveram simbolicamente, para comunicar-se.

É válido destacar que o “Tio” possui notório carisma, contudo, na ocasião da entrevista, destacou que apesar de ser o “amigão” dos estudantes, nunca deixou de se posicionar, tanto que, para escrever na parede ou colar fotos, os estudantes, principalmente os adolescentes, tinham que respeitar as regras criadas por ele, como por exemplo, não reprovar no final de ano.

É possível notar, na Figura 30, que houve um esforço para escrever as mensagens até em lugares mais próximos ao teto. Há indícios de que, ao escrever, os estudantes tenham se

equilibrado sobre as mesas, o que pode significar atribuição de valor à ação, principalmente porque não escreveram mensagens curtas. Em linhas gerais, são mensagens que expressam gratidão pela atenção recebida.

**Figura 220** – A Parede Memória



Fonte: Acervo de pesquisa.

É correto afirmar que os exemplos aqui evidenciados indicam que a lanchonete é cenário de convivência e de troca de diálogos e, portanto, palco de sociabilidades estabelecidas entre os estudantes e o proprietário, diariamente. Logo, a “parede memória” é um suporte de concretização de valores culturais e sociais que se entrelaçam, criando um elo de comunicação, em que os atores estudantis parecem demonstrar não apenas gratidão pelo tratamento recebido, mas o valor que atribuem às interações estabelecidas nesse espaço, e que se configuram “formas lúdicas de sociação”. Ou seja, formas de sociabilidades manifestas pelos atores estudantis do IFFluminense *campus* Campos Guarus na lanchonete do “Tio” (SANTAELLA, 1983; SIMMEL, 1983, pp. 168-172).

Ao dar visibilidade e distinção à figura do Tio, os estudantes demonstram a alegria de se sentirem acolhidos num local onde podem se expressar, receber apoio, atenção e



demonstrar sentimentos talvez silenciados em outras vivências e situações cotidianas. A análise da “parede memória” nos permite perceber e compreender que a “lanchonete do Tio” é um lugar de celebração, onde os atores estudantis interagem entre si – livres dos regimentos – e encontram reconhecimento, atenção e reciprocidade.

## **CAPÍTULO VI – ENTRE A CRIAÇÃO E A EXPANSÃO NO IFFLUMINENSE: A ARTE DE PERMANECER NO PROEJA COMO ESTUDANTE**

Ao discorrer sobre os quadros da experiência social, Goffman (2012) dissertou a respeito do modo como certos padrões sociais estão profundamente intrínsecos nas sociabilidades entre os atores, produzindo símbolos culturalmente construídos a partir de processos da interação. Na visão do autor, os “esquemas sociais”, que guiam às “ações” dos agentes, incorporam a vontade, o objetivo e o esforço de controle de uma inteligência, e os submetem aos “padrões” definidos pela vida social (GOFFMAN, 2012, pp. 44-45).

Nesse entendimento, aos analisarmos a leitura e interpretação dos dados, ficaram manifestas as idiossincrasias provocadas pelo Proeja no cerne do IFFluminense. Além disso, revelaram que as memórias, histórias e trajetórias dos atores se entrelaçam nas narrativas, como também a ocorrência de certa polaridade nas sociabilidades estabelecidas pelas interações espaciais, simbólicas, sociais e morais dos atores. Ao serem questionados acerca do que influencia no retorno à escola (CARMO, 2010) e na permanência deles no curso, três fatores destacaram-se nas narrativas:

- i) O desejo de retornar à escola para sentirem-se reconhecidos socialmente;
- ii) A necessidade de profissionalizar-se para atender às especificidades do mundo do trabalho; e
- iii) As redes de cooperação e parcerias cotidianas (intra e extraescolares).

Na sequência será apresentada uma abordagem acerca desses três fatores.

### **6.1 O retorno à escola na perspectiva do reconhecimento social**

Ao olharmos para o percurso histórico dos estudantes jovens e adultos, principalmente, vemos que a luta por essa “visibilidade”. Carmo (2010), em sua tese intitulada “O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social”, fez uma análise sobre as possíveis causas das “saídas e retornos” dos estudantes da EJA. O pesquisador asseverou que “o desejo de reconhecimento” dos sujeitos que não concluíram o processo de escolarização, faz parte de um sistema de significações que envolvem “sonhos” e “projetos” que podem produzir neles a “ilusão

fecunda”<sup>67</sup> de que “[...] o acesso ao estudo resolverá o problema de sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la” (SPOSITO, 1993, p. 372 apud CARMO, 2010, p. 254).

Acerca do conceito de reconhecimento elencado por Carmo (2010), Honneth (2003), em seu livro “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, apresenta uma análise acerca das regras e dos padrões que residem nas interações sociais em torno do reconhecimento. O filósofo explica que:

[...] o termo “reconhecimento” refere-se àquele em totalidade efetua no momento em que ela “se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência, e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma “totalidade”: “Mas eu não posso saber se minha totalidade, como de uma consciência singular na outra consciência, será esta totalidade sendo-para-si, se ela é reconhecida, respeitada, senão pela manifestação do agir do outro contra minha totalidade, e ao mesmo tempo o outro tem de manifestar-se a mim como uma totalidade, tanto quanto eu a ele (HONNETH, 2003, p. 63).

O autor assinala que a experiência da estima social evidenciada pelas realizações ou a posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade – autorrealização prática –, também pode ser concebida como “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos de “autoconfiança” e de “autorrespeito”, tríade essencial na percepção de si e dos outros, também denominada como solidariedade (HONNETH, 2003, p. 210).

Nessa perspectiva, na composição desse desenho investigativo que busca compreender as sociabilidades entre os atores estudantis que protagonizam esse estudo, buscou-se ouvi-los sobre o que os teria motivado a retomar os estudos. Selecionei três depoimentos descritos no diário de campo para exemplificar o sentido dado pelos estudantes em referência aos estudos e o papel da educação na consolidação de suas realizações pessoais:

#### **Depoimento 1 – extraído do diário de campo de 01 de abril de 2016**

Eu e a Beatriz estávamos sentadas no banco do intercruzamento. Enquanto conversávamos notei que tanto os estudantes como os professores, que passavam por ali, a cumprimentavam e sorriam.

---

<sup>67</sup> O autor explica que “A ilusão fecunda” é título do livro de Sposito (1993) sobre os movimentos de migrantes de São Paulo na luta por educação, na década de 1970 (CARMO, 2010, p. 254). Fonte: SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993”.

**Beatriz:** a maior felicidade da minha vida é isso que você está vendo aí! Os professores passam, todos eles, e falam meu nome. Essa é maior alegria que eu tenho aqui. Eu me sinto reconhecida e sei que marquei de alguma forma.

**Eu:** Como você faz para estudar em casa?

**Beatriz:** Ah! Eu espalho papel pela casa inteira. Até na geladeira. Coisa maravilhosa é ver como já evolui minha escrita. Às vezes estou no *Facebook* e meus amigos notam a diferença na minha escrita e eu percebo falha nas deles. Sinto que estou não só aprendendo, mas conseguindo colocar em prática o que aprendo aqui... Um dia, eu estava conversando com um amigo meu, batendo papo na beira da estrada e ele me disse: *Beatriz, existe um mundo lá fora, de coisas que acontecem, um mundo de conhecimento que vc precisa conhecer!* Eu vim e tentei, consegui entrar e estou me realizando... [com muitos risos e olhos lacrimejantes disse dia desses] o meu marido, que trabalha embarcado, me incentiva muito. Dias desses *elezinho* me ligou e comentei com sobre uma reportagem que eu li. Então ele me pediu para ler e assim eu fiz. Eu não sabia, mas enquanto eu lia, ele colocou o celular *no viva-voz* e depois que eu acabei de ler, escutei aplausos [risos]. Depois ele disse que tem muito orgulho de mim e que os seus colegas de serviço comentaram que eu leio muito bem. A turma toda elogiou.

#### **Depoimento 2 – extraído do diário de campo de 23 de abril de 2016**

No ônibus a caminho do instituto conversei com o estudante Cléber, estudante do 3º ano do curso de Meio Ambiente. Iniciei o diálogo perguntando sobre o projeto idealizado e desenvolvido no âmbito do Proeja.

**Cléber:** eu percebi que o nosso curso, apesar de apresentar uma base muito forte, faltava um pouco de atividades práticas em que a gente pudesse aplicar o nosso aprendizado. Então eu pensei nesse projeto e com mais dois estudantes da turma a gente desenvolve algumas ações na comunidade e também aqui no IFF. A última ação do projeto, realizada recentemente, foi a limpeza de um trecho das margens do Rio Paraíba. Foi uma ação muito importante que me motiva a querer mais e nos dá confiança sobre o que fazemos. Eu vou até as empresas, busco parceria para os projetos. A próxima ação que estamos organizando é o plantio de árvores em torno do Rio Paraíba. Eu já consegui, em parceria com algumas empresas, a doação de 1.500 mudas. [...] Depois que eu iniciei o curso, ampliei a minha visão de mundo e adquiri confiança para tentar outras coisas. Por exemplo, recentemente passei em dois vestibulares. Um na UENF em Ciências Biológicas e outro no IFF do Centro em Engenharia Ambiental. Além disso, também fui aprovado em concurso público. Agora, resta a dúvida sobre qual curso escolher. Isso se deve também ao incentivo que recebo da minha esposa, que é Pedagoga. Lá em casa a família se reúne para estudar. Eu, a minha esposa e a nossa filha de 10 anos.

#### **Depoimento 3 – extraído do diário de campo de 01 de abril de 2016:**

[...] O Proeja pra mim representa o renascimento, uma segunda oportunidade para quem não teve a chance de estudar antes [...] Observe mais uma coisa, boa parte dos alunos não está *vestida com a camisa do IFF. Essa camisa aqui* [aponta para a camisa de uniforme com a qual está vestido] *pra mim é uma conquista* (Relato do Davi, estudante do 1º ano Meio Ambiente).

De um lado, nos depoimentos sublinhados, é possível perceber a relação triádica (autoestima, autoconfiança e autorrespeito) presente nas suas sociabilidades, intimamente relacionada à luta por reconhecimento. Ao falar sobre as vivências entre seus pares, Beatriz revela como a sua autoestima está relacionada à noção de reconhecimento. De igual modo, o depoimento de Cleber nos dá uma ideia de como os estudantes atribuem significado ao curso e à Instituição, atreladas às conquistas a partir da autoconfiança adquirida no processo de aprendizagem.

Prosseguindo nessa análise, metaforicamente, a narrativa de Davi acerca do “vestir a camisa do IFF”, na visão do discente, está relacionada ao sentimento de “autorrealização”, pertença e compromisso com a “nova oportunidade” de realizar algo que antes não foi possível, ou seja, um direito não reconhecido. Para ele, o curso representa uma conquista, um reconhecimento social “daquele que não teve a chance de estudar antes”.

Por outro lado, conforme Carmo (2010, p. 117) “[...] o ser humano é plural e original, exigindo permanente reconhecimento de seus pares”, tendo em vista que “nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência”. Nessa contextura, “O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (TAYLOR, 2000, p. 241).

A assertiva apresentada por Taylor (2000) acerca do “reconhecimento” e possíveis conflitos gerados em detrimento do “não-reconhecimento” postula a relevância do tratamento de questões implicadas nas turbulências que envolvem os atores estudantis no contexto do Proeja. Carmo (2010, p. 105), ao falar sobre “O enigma da EJA”, ressaltou sua percepção acerca “[...] da afinidade [...] entre a teoria do reconhecimento social e os fundamentos teóricos dos direitos” do estudante jovem e adulto. Assinalou, ainda, a existência de “dois núcleos” basilares dessa concepção: “o viés da educação como política, de Paulo Freire, e a origem social dos sujeitos-alunos típicos da EJA”, que, para ele, alude a uma “[...] dimensão ético-política da pedagogia freireana, fundada no diálogo, na cultura, no amor, na indignação, na esperança”. Tal compreensão precisa, de igual modo, ser incorporada no contexto da educação profissional, implicando nas políticas públicas destinadas a esse público. Isso significa compreender e reconhecer a diversidade/singularidade desse público sob o ponto de vista sociocultural.

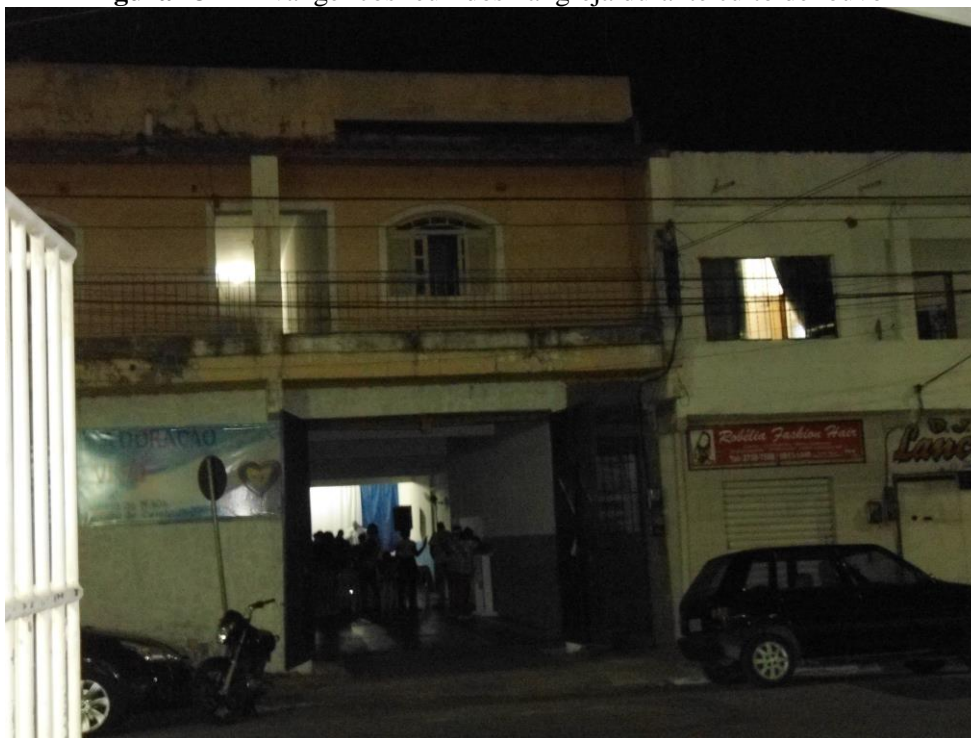
Com base nessas premissas, revisei o material etnografado e sublinhei algumas situações de desencontro interacional, de falsa percepção social, acentuando as diferenças entre os atores envolvidos na negociação da realidade vivida no Proeja. Esse exercício

evidenciou a ocorrência de cenas explícitas de mal-entendidos comunicacionais gerados na relação dos estudantes com os professores. Pincei alguns trechos do Diário de campo para ilustrar tais situações, conforme apresento a seguir:

**Fragmento 1 – extraído do diário de campo de 31 de março de 2016:**

**Eu:** estava sentada em um dos bancos do intercruzamento dos corredores das salas do Proeja quando cinco estudantes saíram de sala e se agruparam ao meu redor. Noto que uma delas se senta em um dos bancos com ombros caídos e com o semblante transparecendo desânimo. O silêncio das falas é entrecortado pelo som produzido pelo culto de uma igreja evangélica localizada em frente à instituição (Figura 31).

**Figura 231** – Evangélicos reunidos na igreja durante culto de louvor



Fonte: registro fotográfico realizado pela autora em 31 de março de 2016.

Era possível ouvir o som dos louvores de dentro do prédio. Após alguns minutos uma das estudantes desabafa:

**EA:** Eu largo casa, filho, deixo de ir à igreja. *Olha!* Eu poderia estar na igreja agora. Não nessa igreja, mas na minha, que fica lá perto de casa. Venho pra cá e o professor não dá absolutamente nada. Aí dá os testes e arrebenta com a gente porque a gente vai fazer com base em quê, se até quando dá as tarefas ele não corrige? Aplicou teste sem corrigir exercício e não devolve a prova.

**EB:** Ah, mas se ele vier querendo aplicar outro teste sem corrigir as tarefas eu vou reclamar, porque depois quem se ferra é a gente!

**EC:** é bom quando vem a Carol.

**Eu:** quem é Carol?

**EC:** É uma estagiária. A Carol explica detalhadamente.

**EA:** Eu costumo dizer que é porque é aula de quinta.

**Eu:** Mas porque quinta e não sexta? O que tem de diferente na quinta?

**EA:** as aulas de quinta são desanimadoras, chatas. É aula de quinta, professor de quinta, tudo de quinta! O professor vem pra cá e *fica catando gato-pingado*.

**Eu:** “Gato-pingado”? Como assim?

**EA:** porque o professor fica *enchendo linguiça*.

Ficaram por um tempo questionando a postura do professor e depois retornaram para a sala. Após alguns minutos olhamos em direção ao corredor e vimos que caminhava em nossa direção a professora -----. A Estudante I se levantou e caminhou em direção à sala.

### **Fragmento 2 – extraído do diário de campo de 14 de abril de 2016:**

**Eu:** [...] Minutos depois um grupo de estudantes do curso ----- saiu de sala. Uma moça sentou-se ao meu lado e outras três ficaram de pé. Estavam visivelmente angustiadas – pálpebras caídas, voz embargada, respiração ofegante. Não me adiantei em fazer perguntas. Deixei que conversassem entre si para entender do que se tratava.

**ED:** olha, é muito triste a gente sair da nossa casa, vir pra cá, cheia de problemas – meu marido tá desempregado – e ter que ficar ouvindo uma professora que não dá aula, vive ostentando que tem isso, que tem aquilo. A aula dela é só *contação de vantagem*. “Ah! *Que eu estudei muito pra tá aqui!*”! Ok. Tudo bem que ela estudou, mas ela não pode tratar a gente assim.

**Eu:** Nesse momento eu olhei para a moça que falava tentando mostrar que queria entender o assunto.

**ED:** sabe o que é, a nossa professora de ---- acha que tem um rei na barriga. Vive falando das coisas que tem, que nunca quer ter filho, que tem uma *Land Rover*, que vai pro apartamento do namorado *que é isso, que é aquilo outro*, mas não dá aula. Sabe por quê? Ela disse que não tem jeito pra nós. Que o Proeja foi criado só pra encher linguiça, mas que ninguém aprende nada. Fica comparando a gente com os alunos das turmas da manhã e da tarde e esquece que a gente trabalha, corre atrás, eu por exemplo, tenho filho pra cuidar, e se ela entrou aqui pra dar aula, ela precisa fazer a parte dela.

**ED:** menina, ela não dá aula. Só fica contando historinha e fica menosprezando a gente, como se a gente não valesse de nada.

**Eu:** vocês já conversaram com ela a respeito disso?

**ED:** e aquela *lamparona* escuta? Não tá nem aí *pra* o que a gente pensa. Olha, um professor pra dar aula aqui teria que mostrar que realmente quer trabalhar, porque oh! É complicado (Fonte: acervo de pesquisa).

Ao me debruçar sobre os discursos supracitados, tanto no sentido amplo quanto no sentido estrito, verifiquei que as controvérsias e os dilemas experienciados pelos estudantes jovens e adultos em ambientes ligados ao Proeja emergem do desejo que eles possuem de serem vistos como sujeitos de direitos.

Por essas e outras razões, em referência ao que foi referido no Capítulo II a respeito do “abalo sísmico” (pág. 51) causado à época da implementação do Programa, parece-me que as turbulências ainda persistem nas relações sociais estabelecidas no contexto do Proeja, e estão diretamente ligadas à peculiaridade histórica estrutural das sociabilidades estabelecidas e atravessadas, por um lado, pelas questões macro (como por exemplo, a implantação via decreto) e, por outro, travadas no plano micro (a saber as vivências cotidianas nos vários espaços físicos das instituições).

Com base no exposto, parece-nos que as cenas explícitas de não reconhecimento social, quando praticadas em ambientes ligados ao Programa, contêm mal-entendidos ou falsas percepções sociais que não só desqualificam os saberes e modos de ser dos estudantes como atores escolares, mas também tecem pressupostos para uma ação tática de desobediência institucional/ legal em relação aos objetivos do Programa.

Além do exposto, outras questões também precisam ser consideradas no estudo sobre o retorno desses estudantes. Conforme mencionado por eles, incidem sobre o desejo de retornar e permanecer a expectativa de formação e melhoria das condições de vida:

**Juliano:** O que realmente me prendeu aqui é porque é um curso muito bom, a questão do emprego, hoje em dia que tá complicado, *né*, mas depois que passar essa crise, tenho certeza que vai voltar os mercados abrir. Então é uma área que remunera muito, muito, muito bem.  
(GravN\_17/04/2016\_5:00)<sup>68</sup>

#### **Fragmento do diário de campo de 01 de abril de 2016**

**Cristiane:** Embora seja difícil, eu luto com todas as forças para continuar avançando porque é uma forma de ter uma formação...

#### **Fragmento do diário de campo de 14 de abril de 2016**

**Eu:** Em conversa com Leci, concluinte de um dos cursos do Proeja percebi que seus olhos expressavam angústia ao relatar:

**Leci:** Eu passo muito aperto com meu marido. Ele não entende e eu luto com ele para estudar. Ele era da EJA. Às vezes estamos na igreja e eu percebo o erro nas falas das pessoas e ele não. Quando eu falo, ele diz que é implicância, mas não é. É porque agora que eu voltei a estudar, consigo perceber essas coisas. Meu olhar mudou... a minha forma de compreender o mundo também. Quando ele estava estudando, por exemplo, ele não colocava o “a” nas frases e eu dizia, *João, faltou o “a”*, e ele ficava revoltado, dizendo que não ia fazer mais nada e tal. Eu quero melhorar de vida, nossas condições

<sup>68</sup> A referência citada – referente à fala do estudante – tem a seguinte tradução: Gravação na noite do dia 17/04/2016. Fonte: acervo de pesquisa.



Podemos verificar aqui que, pelo fato de os estudantes do Proeja estarem inseridos numa sociedade capitalista, recebendo influências da lógica de mercado (características, elementos, demandas, resultados), os significados atribuídos por eles aos seus cursos estão, também, intimamente ligados ao desejo de transformar as suas realidades socioeconômicas, conforme enunciam nos relatos.

Para Paiva (2009, pp. 28-29) numa “[...] sociedade, de classe, capitalista” a educação exerce “um papel decisório para definir o lugar social dos sujeitos”. Logo, o “[...] conflito silenciado pela naturalização da desigualdade social” (CARMO, 2010, p. 99), se disseminado nos ambientes escolares, contribui para a perda da identidade dos atores, que podem ser afetados pela urgência e tensão por resultados. Isso pode encorajar a falsa crença de que reconhecimento é galgado pelo esforço que esteja em conformidade com as demandas de mercado, deturpando, assim, o olhar sobre os atores que deixam de ser “vistos por sua integridade real” (SANTOS FILHO; PONCHIROLI, 2011, p. 158).

## **6.2 As redes de cooperação entre os atores estudantis: sociabilidades na arte de permanecer**

Do ponto de vista sociológico, o que corporifica a matriz cultural é a relação empírica entre o saber construído socialmente e o modo como os atores agem e interagem no contexto em que vivem, principalmente, na relação entre os pares (GOFFMAN, 2012). Nesse entendimento, após realizar o processo de indexação dos dados etnografados, selecionamos cinco relatos para ilustrar as vivências e sociabilidades entre os atores do Proeja.

### **Relato 1 – extraído do diário de campo de 18 de março de 2016**

**Celestina:** [...] estou muito preocupada com um trabalho que terei que fazer depois do intervalo. Eu estou meio perdida, *coisinha*. O pior é que *dijaoje* já pedi à moça lá da sala que está com um *notebook* e uma folha com as anotações, mas até agora nada. A gente chama, chama ela, mas ela não olha para gente. Então a gente entende que a pessoa não quer ajudar, né?! Depois que eu entrei nesse curso, minha cabeça abriu pra muita coisa. A gente passa a enxergar como são as pessoas, sabe? Todo ser humano é bom, *siminina*. Mas, por outro lado, tem seu lado mal. Então eu tenho ficado mais em silêncio na sala, quase não tenho falado com ninguém. Eu tenho procurado me isolar e ficar mais no meu canto. Eu não tenho podido participar das últimas aulas porque tenho que sair correndo pra pegar o ônibus das *dez e quinze*, que é meu último ônibus. Se eu perder esse fico a pé, por isso, quando o professor dessa última aula entra na sala, eu tenho que copiar tudo rapidinho, dentro de 15 min, pra ir embora (Relato da estudante Celestina, 1º Ano Meio Ambiente).

### **Relato 2 – extraído do diário de campo de 07 de abril de 2016**

**Davi:** O Proeja é uma segunda oportunidade para quem não teve a chance de estudar antes.

**Eu:** Claro, agora você é meu embaixador de pesquisa – espalmei a mão direita no ar e disse “toca aqui!”, ele sorriu e bateu a mão na minha.

**Davi:** pode observar ao redor... Será que todos estão conseguindo aprender e avançar? Porque aqui, minha filha, sobrevive o mais forte! Observe mais uma coisa, boa parte dos estudantes não está vestida com a camisa do IFFluminense. Essa camisa aqui [apontou para a camisa de uniforme com a qual está vestido] pra mim é uma conquista. Para mim, o que falta existir entre os estudantes é a capacidade de montar equipes de trabalho. Aquele que tem mais facilidade só tá se preocupando em ‘passar’ e o restante que se lasque! Tem professor que dá a prova e a resposta está toda lá, ou seja, faz pegadinha, mas mesmo assim tem aqueles que têm dificuldade de interpretação que não conseguem. Eu ainda tenho uma vantagem porque eu estudei em outros lugares [...] e retornei agora pra fazer esse curso (Relato do Estudante Davi, 1º Meio Ambiente).

Os depoimentos explicitados são emblemáticos no que tange às significações que os discentes atribuem às suas vivências e nos permitem empreender que a “[...] perspectiva de ação dos atores é orientada por arranjos baseados de acordo com o respeito pela ordenação das grandezas e pela pertença a comunidade comum” (RESENDE; GOUVEIA, 2014, p. 111).

A sala do 3º ano do curso de Eletrônica está localizada no sentido inverso das outras turmas do Proeja. Na expectativa de me aproximar dessa turma, sentava-me em um dos bancos do *hall* porque eles também ficavam por ali, conversando no intervalo para o lanche. Entretanto, o ritual de aproximação utilizado com as demais turmas não surtiu o mesmo resultado com esses estudantes. Observando-os diretamente, via-os frequentemente agitados, hora com papéis nas mãos, examinando os cadernos, ora conversando com algum professor a respeito de algum conteúdo, ou seja, raramente o assunto das conversas não estava diretamente ligado ao curso.

Apenas alguns dias antes da gravação da conversa transcrita nesta dissertação consegui adentrar o universo deles. Até então eu ainda estava resistindo à necessidade de alteração da forma como havia estruturado o processo de interação com os estudantes. Ledo engano gostaria que todos reagissem de maneira similar, não porque desconsiderasse o espaço escolar como multidiverso – que requer uma multiplicidade de estratégias e formas de atuação do pesquisador –, ou porque não percebesse a necessidade de flexibilizar minhas ações e escolhas, mas por receio de não respeitar o tempo de aceitação dos atores em relação a mim.

Conforme já explicitado na descrição etnográfica, a justificativa para conceber a pesquisa com os estudantes do Proeja como um processo de conquista se sustenta nas

especificidades e singularidades do público jovem e adulto, constituídas a partir de suas diferentes vivências e trajetórias.

Os discentes mostram-se sensíveis a tudo que se refere ao espaço escolar, visto que o desejo de estar num espaço educativo e aprender nele lhes apetece os sentidos. Contudo, a ausência de acuidade com o comportamento do observador frente aos atores pode gerar efeitos indesejados para quem se ocupa ao exercício de apreensão dos significados que residem no âmbito dos cursos destinados a esse público. Isso porque, a forma que veem e concebem o espaço escolar é dicotomicamente marcada, por um lado, pelos traços identitários construídos socioculturalmente e um olhar que explora, investiga e constrói hipóteses sobre aqueles que os cercam, podendo influenciar na adesão ou aversão da figura do pesquisador.

Porém, a questão do tempo é dúbia. Ao passo em que eu respeitava o tempo deles, o meu estava se acabando e isso me colocou em sinal de alerta. Dispunha de pouco tempo para buscar o diálogo com esses estudantes. Se por um lado eu conseguia “acessar” o “mundo” dos estudantes das outras turmas, aguçando a curiosidade deles sobre mim, por outro, com essa precisei ser um pouco mais ousada e ir até eles. Em conversa com a professora Munich Ribeiro, que leciona para essa turma, recebi o estímulo necessário para contatá-los.

Em 19 de abril segui umas das alunas. Abordei-a, comentei sobre a minha pesquisa e solicitei que ela perguntasse ao demais discentes da turma se eles poderiam reservar alguns minutos para conversar comigo. Ela prontamente se dispôs a passar o recado. Percebi que ela estava apressada e, para confirmação, disse que eles estavam “super agitados” por causa dos projetos que estavam desenvolvendo. Despedi-me dela e desejei-lhe “sucesso”. Ela me agradeceu com um sorriso e entrou à sala.

No dia 21 segui outro aluno que percorreu a calçada entre o muro da fachada e o prédio 1. Ele caminhava apressadamente em direção ao prédio do observatório, onde ficam outros laboratórios e a biblioteca. Quando o alcancei, expliquei-lhe sobre a minha pesquisa. Ele disse que a amiga dele já havia falado a meu respeito e que a turma já estava ciente que eu ia procurá-los. Disse que estava indo para uma apresentação, então pedi para acompanhá-lo. Respondeu dizendo que por ele tudo bem. Ao chegarmos à porta da sala, o estudante me convidou para entrar, mas pedi que ele primeiramente perguntasse ao professor. Concedida à permissão entrei à sala e fiquei ali por um tempo.

Somente no dia 27 de abril consegui ter um momento de conversa com dois estudantes da turma, no intervalo para o lanche. Com a autorização deles gravei o diálogo, que pode ser conferido na transcrição do Quadro 7.

### Quadro 7 – Modelo de Transcrição e identificação – Conversa com Estudantes do 3º ELE

#### **LEGENDAS**

*Es1 – Juliano dos Santos – Nome fictício*

*Es2 – Juliano da Silva – Nome fictício*

*P – Pesquisadora (Elizangela)*

*Professor Vincent – Nome fictício*

*Estudante Evandro – Nome fictício*

*( ) Silêncio do(s) participante(s)*

*{ } Interrupção na fala do participante para expor algo a mais*

*... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder)*

*(...) Palavra ou frase inaudível.*

*(???) Dúvida na palavra transcrita*

*Palavras em itálico – Narração de falas de outras pessoas pelo participante ou até mesmo falas do próprio participante em conversas com outras pessoas narradas por ele em sua fala*

#### **IDENTIFICAÇÃO**

*Etnografia do PROEJA do IFFluminense*

*Assunto: Permanência no PROEJA.*

*Data: 27 de abril de 2016*

*Horário início: 19h45min*

*Local: IFFluminense campus Campos Guarus*

*Duração: 05min.*

*Transcrição 1*

**Es1:** Bem, no meu caso particular, no primeiro ano do curso, vamos dizer assim, vocês tem uma visão totalmente diferente do que você vai ter aqui realmente. Assim, o que pode proporcionar, principalmente, no caso do que pude ver na nossa turma, que começou com 45 e hoje 11, a desistência é muito grande devido às dificuldades, seja de família, não sei. Não só aqui, mas em toda instituição federal, em escola, os professores cobram, isso realmente pra poder manter...

O que realmente me prendeu aqui é porque é um curso muito bom, a questão do emprego, hoje em dia que tá complicado, né, mas depois que passar essa crise, tenho certeza que vai voltar os mercados abrir. Então é uma área que remunera muito, muito, muito bem. É uma área que eu gosto também [1:00]. Tudo que tem elétrica, informática (...) essas coisas que tem aqui pra fazer (...), então o que me prende aqui, que me prendeu até o final foi isso. As matérias específicas são muito boas.

**P:** [1:17] E o relacionamento entre a turma, isso ajudou, contribuiu de alguma forma?

**Es1:** [1:20] Com certeza! Nós somos muito unidos. Nossa turma, graças a Deus é muito unida. Tem alguns amigos aí que não fecham, mas aí a gente aceita assim mesmo.

**P:** [1:29] Mas o que é fechar?

**Es1:** [1:30] Ah! A união, entende? Porque assim, nós sempre buscamos assim, ajudar quando um tá com dificuldade... { } [1:38] Tem uns que são vascaínos e outros que são flamenguistas.

**Es1:** Na verdade, metade da turma é flamengo e a outra metade é vasco.

**P:** Ah! Entendi!

**Es1:** [1:42] e então não tem como, você imagina uma turma de 11, onde que em 11, só tem duas meninas, resta que, dos nove, só um não torce pra time nenhum, então 8. Quatro vascaínos e quatro flamenguistas, vai dar o que? Vai dar confusão. [Risos].

**P:** [1:57] Alguns conflitos, né? Mas eu percebo que vocês realmente [2:00] são muito unidos e também muito engajados. Até senti certa “dificuldade” de me achar há mais tempo porque eu percebia a movimentação de vocês, sempre envolvidos, sempre lendo alguma coisa, buscando falar alguma coisa sobre as disciplinas. O clima sempre foi esse durante o curso?

**Es2:** [2:24] Aumentou mais no segundo ano. Não era sempre assim não, mas a partir do 2º ano, nós conseguimos ficar mais unidos porque, começou a ficar mais pesado e passamos a nos unir muito, principalmente o Evandro, ele foi o principal pivô da questão. Ele não faz questão nenhuma de ajudar. O que ele puder ajudar ele para, vai lá em casa, dá uma ajuda, vai em final de semana, junta todo mundo [3:00] principalmente na casa do Evandro que é até melhor. Na casa do Juliano eu nunca fui, mas na casa do Evandro é melhor.

**P:** [3:07] Qual o seu nome?

**Es2:** [3:08] O meu é Juliano.

**Es1** [3:13] Tem o Juliano original e tem o Juliano falso. Cristiano camelô.

**Es2:** [3:18] Ele trabalha no lixão { } **Es1:** [3:20] Não! Eu trabalho na Ampla.

**P:** [3:22] Então você já atua na área?

**Es1:** Mais ou menos. Lá eu trabalho em elétrica e aqui me proporciona um pouco mais além.

**P:** [3:33] Entendi. Pode prosseguir Juliano (Es2).

**Es2:** [3:35] Nessa parte fomos unindo. Um elo se juntando ao outro. Então nós somos muito unidos mesmo. Todos têm dificuldade, todo mundo trabalha, tem família, é mulher em cima, você fica altas horas estudando. Sai daqui e vai pra casa estudar e em casa, a perturbação. No final de semana você tem que sair pra casa dos amigos pra fazer – Ah! Tô com dificuldade nessa matéria [4:00]. Vamos nos unir? Ah! Eu sei mais um pouquinho? – acaba juntando e ajudando um ao outro.

**P:** [4:09] Nossa! Ajuda muito!

**Es2:** [4:11] Nessa parte em si, a gente começou a lançar projeto, aí que uniu mais ainda. Um com experiência numa coisa, outro com experiência noutra, nós fomos juntando.

**P:** [4:22] Vocês mesmos criaram os projetos?

**Es1:** [4:24] A casa sim... que foi de Luciano (professor e coordenador do curso), de Vincent (professor) também. Assim, acho que a metodologia dos projetos foi uma das melhores coisas pra poder unir a turma porque, às vezes um tem dificuldade em fazer uma coisa, outro tem dificuldade de fazer outra, então você vai ver que o melhor de um se junta com melhor de outro e acaba saindo esses projetos. Às vezes a gente fica tão nervoso por saber que os professores, às vezes são um pouco exigentes, isso deixa a gente apreensivo na hora da apresentação, mas tirando isso.

**P:** [5:00] Ah! Mas vocês foram muito bem! Pena que eu não pude participar de tudo... gente, eu quero saber mais sobre vocês! (fim da gravação).

O grupo de estudantes do 3º ano de Eletrônica ficou ao redor de mim enquanto conversava com dois deles. O professor Vincent passou em direção à sala, pois já havia

acabado o tempo de intervalo para o lanche. Na sequência, os estudantes que acompanhavam a entrevista também começaram a caminhar em direção às suas salas. Apercebendo-me disso, disse: “gente, eu quero saber mais sobre vocês! Vocês me deixam assistir à apresentação de vocês novamente? Vai ajudar muito em minha pesquisa”.

Após dois segundos disseram que sim, mas senti que estavam muito apreensivos. Por se tratar de uma atividade avaliativa de final de curso, vi que não deveria ficar muito tempo na sala, pois a minha presença ali causava mais tensão aos estudantes, além da fomentada pela postura docente. Tive receio que eu pudesse interferir no desempenho e na avaliação deles, portanto, fiz alguns registros fotográficos, recolhi assinaturas e logo me retirei da sala.

É possível inferir, com base nos depoimentos narrados na entrevista e durante a apresentação dos estudantes em sala, que os atores estudantis demonstram ter profunda lucidez sobre o papel do outro no desenvolvimento do conhecimento e no quanto essa relação interpessoal, de troca de saberes, cria um cenário de aprendizagem participativa/colaborativa no âmbito do curso. As sociabilidades implicadas nessa forma de manifestação, em momentos de tensão, logo tiveram como fator influenciador os propósitos relativos ao êxito no curso. Agora, cada ator se tornara uma peça fundamental no jogo de significados inerentes às relações estabelecidas na dinâmica que abarca as dimensões individual, grupal e social (SIMMEL, 1983, p. 172; MATURANA, 2002, pp. 22-26).

Assim, a partilha, as negociações (entre discentes e docentes), os arranjos e rearranjos sociais, potencializam e extrapolam as atuações formais dos atores em ambientes internos (sala de aula) e externos (casa dos colegas de turma, rua etc.), transformando, portanto, o espaço-tempo escolar. Nesse entendimento, a cooperação mútua entre eles contribui para que se sintam partícipes no processo de construção coletiva da aprendizagem (CARMO, 2010).

Para além do exposto, perscrutar como se tecem as redes de cooperação entre os atores estudantis do Proeja me permitiu perceber o papel das sociabilidades naquele contexto e como elas se manifestam na gramática das relações entre os atores estudantis. Ao introduzir a noção de sociabilidade, Simmel (1950) a definiu como uma forma de associação (sociação, como ele mesmo nomeia) na qual as pessoas interagem pelo simples desejo de estarem juntas de alguém, de forma lúdica, prazerosa, vivenciando e compartilhando experiências, como também apreciando a alegria da convivência.

O trabalho de campo em que se assenta este estudo possibilitou a leitura de situações em que as sociabilidades manifestaram-se como pano de fundo das ações articuladas em torno do desejo de permanecer no curso. A expressão “pano de fundo” foi utilizada propositalmente

para destacar que uma das características das sociabilidades é não estar vinculada a um propósito exterior.

É nesse sentido que percebi que as sociabilidades assumem papel secundário nas interações entre os observados, quando os atores estudantis utilizam-se da associação para incorporarem às suas práticas, ações de resistência que, em algumas situações, podem ser marcadas por políticas de amizade e de camaradagem (RESENDE; GOUVEIA, 2014, p. 126).

Trata-se, portanto, de uma conexão mediadora que extrapola os “limiões da sociabilidade”<sup>69</sup> quando os atores estudantis mobilizaram-se e criaram, por meio da força coletiva produzida pelas sociabilidades, formas de subsistir face aos desafios inerentes ao curso. Em outras palavras, são relações de cooperatividade tecidas na arte de permanecer no curso. Por conseguinte, de um novo exercício interpretativo dos dados, emergiram três categorias de análise, em referência aos grupos de atores sociais estudantis do Proeja: *flutuantes, integrados e resilientes*.

- i) *flutuantes*<sup>70</sup>: refere-se, em sua maior parte, aos estudantes do primeiro ano crítico<sup>71</sup> que ainda não se reconhecem na atual configuração escolar e não estabeleceram vínculos com a instituição e/ou com seus pares;
- ii) *integrados*: estudantes que já se percebem inseridos social e institucionalmente no curso, demonstram capacidade de superação dos desafios, mas os vínculos instituídos não apresentam “robustez” e estabilidade; e
- iii) *resilientes*<sup>72</sup>: estudantes que já passaram pelas fases iniciais de inserção e transição, demonstram maior integração e interação entre grupos, maior instrumentalização das atividades intra e extraescolares, possuem uma visão ampla sobre si, sobre o curso, a Instituição e vislumbram perspectivas mais longínquas com relação ao conhecimento construído no decorrer do curso.

<sup>69</sup> Ver. Simmel (1950, p. 173).

<sup>70</sup> O termo “flutuante” propõe-se metaforicamente numa alusão ao sentido de algo que paira sobre as águas. É usado como categoria de análise a partir das observações e acompanhamento dos passos dos estudantes. Além disso, nas nossas conversas os estudantes relatavam as suas experiências, angústias e dificuldades que vivenciaram para se sentirem pertencidos em seu primeiro ano de estudo no Instituto.

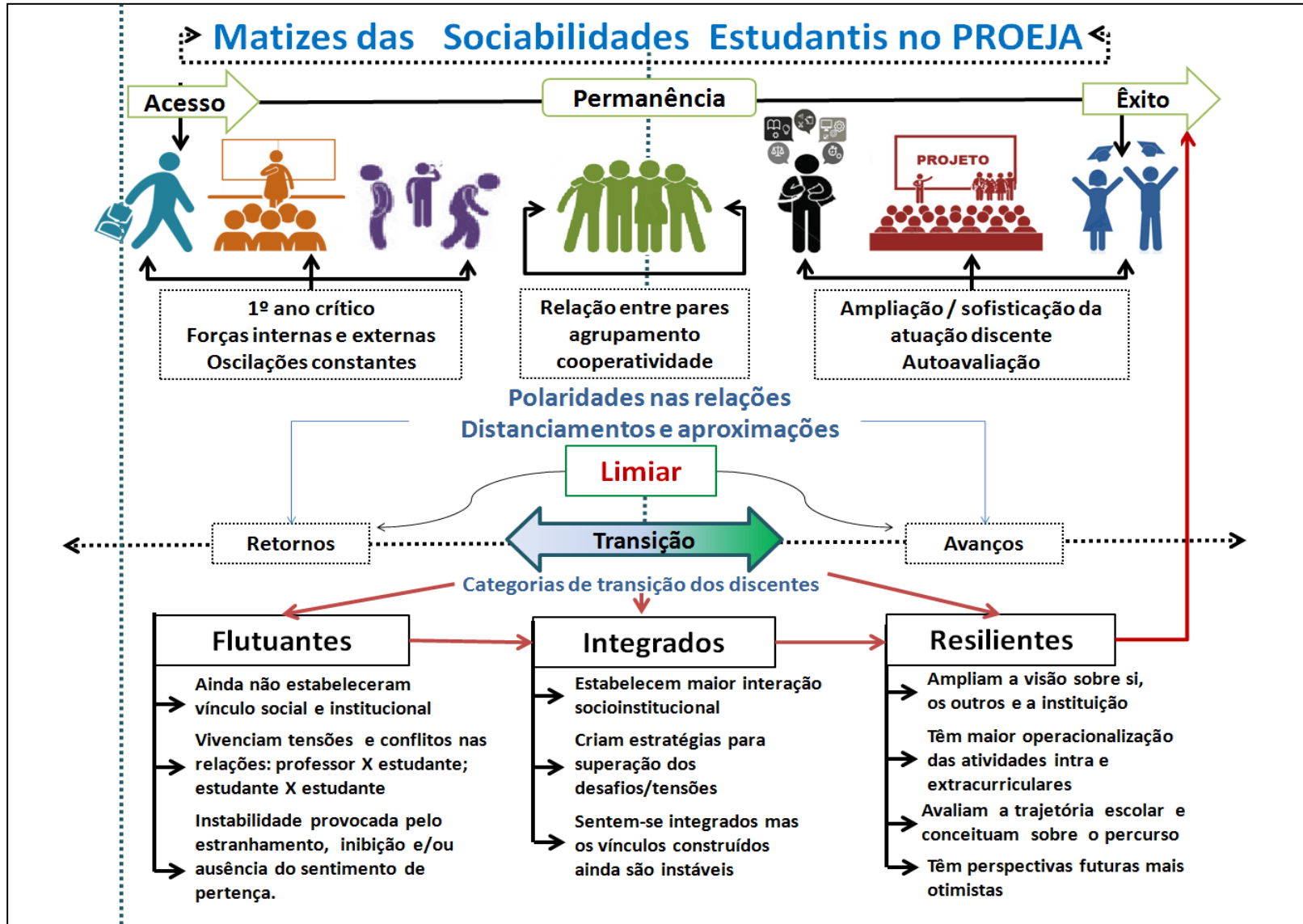
<sup>71</sup> A expressão “primeiro ano crítico” é usada no âmbito Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação do IFFluminense (NUCLEAPE), formado por integrantes vinculados à UENF e IFFluminense, em referência ao primeiro ano cursado pelos estudantes do PROEJA.

<sup>72</sup> Resiliência é um termo oriundo do latim *resiliens* e corresponde à capacidade que certos materiais (Física) “têm de acumular energia quando submetidos a situações de estresse, como rupturas, mas voltam ao estado normal após o momento de tensão”. Metaforicamente, o termo é aplicado aqui em consideração ao seu uso na área da psicologia, que corresponde à “capacidade de uma pessoa lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão seja qual for a situação”. Fonte: <https://www.significados.com.br/resiliencia/>. Acesso em 18 ago. 2016.

Considerando as categorias criadas a partir da bricolagem (FREIRE, 2013), elaborei o Quadro 8 para ilustrar as descobertas a respeito das sociabilidades estudantis.



**Quadro 8** – Transição e limiaridade: percursos do acesso, permanência ao êxito dos estudantes do Proeja a partir dos dados etnográficos



Fonte: Elaborado pela autora com base no material etnográfico.

Essa classificação não intencionou pormenorizar questões complexas que envolvem os estágios da vida escolar dos estudantes. Contudo, é imperioso destacar que o grupamento dos diálogos nos permitiu traçar um diagrama sobre os estágios que se estruturam no âmbito do Proeja e constatar que as sociabilidades estabelecidas entre os atores envolvem especificidades que podem influenciar na permanência deles no curso.

Nesse entendimento, as categorias referem-se aos *pontos de passagem* dos estudantes ao longo do curso a partir de seu ingresso, quando os estudantes recém-chegados à Instituição buscam compreender os códigos da organização socioescolar. À medida que ele vai compreendendo as insígnias implícitas nas relações – não no sentido clássico que Bordieu (1983, p. 15) denomina como “[...] *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições”, mas transcende “[...] o constituído de umas vez por todas” ao passo que “se produz sobre um *habitus* constantemente renovado” (COULON, 2008, p. 43).

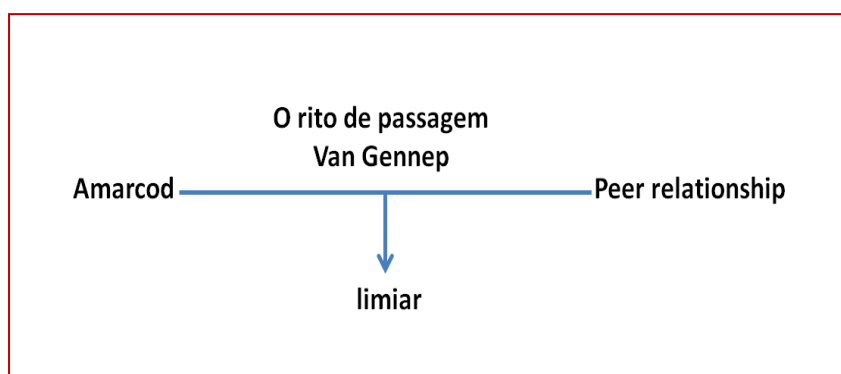
Percebeu-se que a trajetória dos estudantes do Proeja é marcada por *passagens* no âmbito institucional, regidas pelas dinâmicas coletivas, visto que é na inter-relação entre os pares que esses atores superam o período de transição entre o retornar e o avançar, isto é, quanto mais os estudantes interagem uns com os outros, mais sentidos e saberes são incorporados à sua aprendizagem e ao processo de apreensão da estrutura escolar e dos caminhos possíveis para transpor o limiar imposto pelas dificuldades vivenciadas no percurso. Essa fase é marcada por certa polaridade nas relações, que podem provocar distanciamentos – que podem estar associados a não criação de vínculos interacionais – e por aproximações – constituídas a partir da cooperatividade.

Parece-me que, quando o estudante adquire certo “domínio” dos códigos da organização socioinstitucional e constrói dispositivos capazes de, individual ou coletivamente, ampliar a operacionalização e/ou instrumentalização das atividades intra e extracurriculares, significa que ele incorporou *práticas e modos de funcionamento correntes* no âmbito escolar, podendo transformá-las e ressignificá-las permanentemente quando necessário e, possivelmente, isso implique nas *passagens* pelos estágios do acesso ao êxito escolar (GENNEP, 1977; TINTO, 1988; COULON, 2008; CARMO, 2016).

As categorias criadas nos remetem aos estudos de Arnold Van Gennep, antropólogo holandês que se dedicou ao estudo dos ritos de passagem em sociedades tribais (GENNEP, 1977). A descoberta do trabalho de Van Gennep se deu de modo inusitado. Como se tornou costume sairmos da UENF às 22h (horário em que a Universidade é fechada por falta de segurança), nesse horário, o Senhor Arlésio (repcionista da Instituição) faz a vistoria do

fechamento das salas. Frequentemente somos os últimos a sair do laboratório, por isso, ele, com muito bom humor, comenta sobre a nossa disposição para o trabalho. Em 19 de outubro de 2016, especialmente, fui a primeira a sair da sala. Fiquei aguardando a saída da doutoranda Cristiana Barcelos da Silva e do nosso orientador professor Gerson, que estavam concluindo a impressão de alguns documentos. Enquanto os aguardava fiquei conversando com o Sr. Arlésio sobre a viagem que estávamos organizando, ao passo que ele conferia o fechamento das portas das demais salas. Para surpresa dele, uma delas estava destrancada. Entrou para conferir o trancamento das janelas enquanto eu me posicionei no limiar. Quando olhei para o quadro avistei o seguinte esquema (Figura 32):

**Figura 242** – Esquema sobre o rito de passagem<sup>73</sup>



Fonte: Elaborado pela autora com base nos escritos de uma aula ministrada em 19 out. 2016, ministrada pelo antropólogo Arno Vogel (professor da UENF).

Imediatamente percebi a correlação do esquema com as categorias analisadas no estudo. Ao pesquisar sobre o autor verifiquei que ele classifica o processo de transmissão de relações entre os grupos estudados em três estágios que abarcam dinâmicas sociais específicas, as quais denomina como ritos de passagem – em sua constituição, são os ritos de separação, de margem e de agregação (GENNEP, 1977, p. 156).

No espaço escolar, permeado por atores sociais em copresença, as sociabilidades ou *peer relationship* – relação entre pares, conforme assinalado pelo professor Arno Vogel – apresentam-se como força motriz que incide sobre os atores que vivenciam o árduo processo de transição que “[...] tem por objeto extrair do domínio comum para incorporar a um domínio especial” (GENNEP, 1977, p. 157).

<sup>73</sup> O filme “Amarcod” foi dirigido pelo cineasta italiano Federico Fellini e lançado na Itália em 18 de dezembro de 1972. Exibe um enredo saudosista que configura-se em “rito de passagem de um mundo moderno para um mundo contemporâneo”. Fonte: <[http://amaivos.uol.com.br/amaivos2015/?pg=noticias&cod\\_canal=34&cod\\_noticia=3026](http://amaivos.uol.com.br/amaivos2015/?pg=noticias&cod_canal=34&cod_noticia=3026)>. Acesso em: 23 out. 2016.

A noção acerca dos ritos, implícitos na inter-relação estabelecida entre os atores, mas evidenciados pelos estudos etnográficos, não tem o poder de solucionar os problemas da vida social. No entanto, ajuda-nos na compreensão da polaridade das relações sociais formalizadas entre os estudantes e no estudo das dinâmicas que residem nos fenômenos de um ciclo do que foi, ainda não é, mas anseia pelo *dever*. Isto é, ajuda-nos a refletir sobre o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes no Proeja.

É nesse sentido que entendemos que, no limiar entre criação e expansão – de um lado das políticas educacionais concernentes ao Instituto Federal de Educação, e de outro, das políticas voltadas para a EJA, frutos de embates e conquistas de uma população historicamente excluída dos benefícios sociais no percurso histórico-social – os estudantes do Proeja estão expostos às tensões e aos deslocamentos socioescolares.

Vale dizer, com base nos dados que evidenciam a existência de um imaginário social que definiu os contornos da identidade social, cultural e institucionalmente das instituições federais de educação, que a transladação do lugar social em que os estudantes jovens e adultos historicamente têm sido submetidos e conservados pelas ideologias e práticas excludentes, reducentes, demanda ações comprometidas com a condução desses atores para além do limiar, da margem e da segregação institucionalizada na sociedade (GENNEP, 1977, p. 156; CARMO, 2010). Em outras palavras, para fazer com que esses estudantes atravessassem o limiar da “indeterminação social” requer de nós o compromisso de continuar buscando formas de superar os conflitos e dilemas naturalizados e legitimados no cotidiano escolar, buscando articular a relação triádica entre o acesso, a permanência e o êxito discente.

### **6.3 Entre a construção da identidade institucional e o conflito gerado pela expansão da rede federal de educação**

Mediante a inquietação imposta pela construção desse mosaico social, buscou-se lançar um olhar mais atento às sociabilidades relativas aos percursos realizados pelos estudantes ingressantes, em transição e concluintes.

#### **6.3.1 Criação, identidade social, cultural e institucionalmente construída**

O espaço temporal que delineou as características identitárias dos institutos federais está relacionado ao tempo anterior a 2003. Esse período abarca o processo histórico desde a

criação das EAAs (1909) até a consolidação do modelo CEFET. No CEFET de Campos dos Goytacazes as vagas eram concorridas, o que por décadas levou a Instituição ter o mérito escolar como referência de acesso em seus cursos. O termo “dificuldade”, nesse caso, torna-se sinônimo de qualidade, “ter condições para tirar um tempo pros estudos” é um imaginário popular construído em função da “dificuldade” também para entrar na Instituição. A expectativa de dificuldade para entrar está intimamente ligada à dificuldade sentida ao longo do curso, seja no tempo de ingresso, de transição ou de conclusão.

A esse respeito, Silva (2015), com base na Psicologia Social e mais especificamente na vertente estrutural da Teoria das Representações Sociais, constatou que os sentidos atribuídos ao Proeja no IFFluminense *campus* Campos Guarus, enquanto objeto representacional para os professores, estruturou-se em torno de 12 campos semânticos: “dificuldade”, “oportunidade”, “esforço”, “educação”, “compromisso”, “trabalho”, “atraso”, “adulto”, “inclusão”, “superação”, “desafio” e “formação”. Ao passo que, entre os alunos, 12 evocações estruturaram-se em torno do Proeja, sendo elas: “oportunidade”, “conhecimento”, “estudo”, “aprendizado”, “trabalho”, “dedicação”, “vitória”, “emprego”, “esforço”, “determinação”, “profissional” e “qualificação”.

Nesse sentido, o fato do termo “dificuldade” acompanhar toda a trajetória do estudante é algo coerente com as suas expectativas e com as expectativas, em grande medida, dos professores que mantêm a cobrança do ensino independente das alterações institucionais ocorridas a partir de 2003. A “dificuldade” como marca identitária, atribuída culturalmente à instituição, parece ser a postura escolhida para que a instituição seja mantida como referência de identidade institucional. Os estudantes, tanto no tempo de ingresso quanto no de conclusão, afirmam e corroboram essa “dificuldade” como uma verdade esperada e que possui referências de comparação entre aqueles que reconhecem essa verdade e aqueles que não a “enxergam”. Por exemplo, nas falas “boa parte dos alunos não está vestida com a camisa do IFF” ou “será que todos os alunos estão empenhados mesmo? Será que todos estão conseguindo aprender e avançar?”, nota-se essa “separação” de atitudes frente à dificuldade esperada, conforme o imaginário construído socialmente.

É possível identificar uma distinção construída que os próprios estudantes fazem entre si. Seja por mérito pessoal “aqui, minha filha, sobrevive o mais forte!”, seja por mérito de cooperação “passamos a nos unir muito, principalmente o Elton, ele foi o principal pivô da questão”, o período de conclusão é o ápice do ciclo que une a “identidade social, cultural e institucional” à “dificuldade”: “a gente que fica é guerreiro mesmo!” (Quadro 9).

**Quadro 9** – IFFluminense: Identidade social, cultural e institucionalmente construída

<b>CONSOLIDAÇÃO IDENTITÁRIA DO IFFLUMINENSE</b>			
<b>PRÉ-INGRESSO</b>	<b>INGRESSO (1º ano crítico)</b>	<b>TRANSIÇÃO (2º ano)</b>	<b>CONCLUSÃO (3º ano)</b>
O ensino <b>deve ser muito puxado</b> .	Entrei no curso porque estava namorando um rapaz que embarcava e ganhava muito bem. Eu queria trabalhar embarcada também (...), mas <b>o curso é muito difícil</b> .	<b>Embora seja difícil</b> , eu luto com todas as forças para continuar avançando porque é uma forma de ter uma formação...	A partir do 2º ano, nós conseguimos ficar mais unidos porque, <b>começou a ficar mais pesado e passamos</b> a nos unir muito, principalmente o Elvis, ele foi o principal pivô da questão. Ele não faz questão nenhuma de ajudar.
Quem estuda no IFF é <b>estudante que tem condições de tirar um tempo pros estudos</b> .	Estudar no Proeja é um desafio e, além disso, os alunos têm que abrir mão de muita coisa, inclusive de ir à Igreja, de estar com a família, e é <b>“muito difícil”</b> dar conta das tarefas.	. A desistência é muito grande <b>devido às dificuldades</b> , seja de família, não sei. Não só aqui, mas em toda instituição federal, em escola, os professores cobram, isso realmente pra poder manter...	Estudar no IFF é bom, mas tem esses probleminhas que, não é por nada não, mas <b>a gente que fica é guerreiro mesmo!</b>
Eu moro aqui [em Guarus] desde criança. Quando as obras do IFF foram iniciadas, eu não tinha nem noção de que aqui seria construído um instituto federal. Tempos depois eu ficava encantado, pensando <b>“Nossa! É um instituto federal”!</b>	Observe mais uma coisa, <b>boa parte dos alunos não está vestida com a camisa do IFF. Essa camisa aqui [aponta para a camisa de uniforme com a qual está vestido]</b> pra mim é uma conquista.	<b>A gente resiste no curso só por Deus mesmo</b> , porque só Deus pra dar forças... <b>É tudo muito difícil</b> . Tem que ter muita força de vontade pra resistir e ter fé em Deus. Isso ajuda a dar forças pra continuar.	[...] O PROEJA pra mim representa o renascimento, uma segunda oportunidade para quem não teve a chance de estudar antes. Pode observar ao redor... será que todos os alunos estão empenhados mesmo? Será que todos estão conseguindo aprender e avançar? <b>Porque aqui, minha filha, sobrevive o mais forte!</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no material etnográfico.

### 6.3.2 Expansão

Dentre as transformações na Rede Federal de Educação, após 2003, duas vão abalar as estruturas da relação entre “consolidação identitária” e “dificuldade” naturalizada na identidade dos CEFETs: o decreto que institui o Proeja, abrindo outras formas de acesso além do mérito; e a expansão que se transforma os CEFETs em IFs, quadruplicando o número de *campi* (de 142 para 618, em abril de 2016).

Por um lado, o Proeja, permite o acesso de alunos oriundos da EJA, considerada uma modalidade de 2ª classe (HADDAD, 2000), em meio àqueles que desejam “reforçar” o seu ensino médio, ou até o seu ensino superior, numa instituição herdeira de uma marca identitária que a classifica como instituição que promove uma educação de qualidade identificada com a dificuldade de nela estudar (Quadro 10).

Essa “mistura” de níveis de escolaridade que se dá em função dos editais diferenciados do Proeja, mostra o quanto que a expansão traz de “novidades” ainda em construção. Por outro lado, a expansão incentivou o ingresso de interessados no serviço público, com alto nível de escolaridade, de estados e municípios diversos além da região original do CEFET, mesmo sem formação pedagógica (no caso da função de professor).

Esse “abalo sísmico”, conforme aponta Paiva (2012, p. 45) pode ser ilustrado nas falas dos alunos no que diz respeito tanto ao tratamento que recebem, quanto no despreparo para a atividade de ensino.

**Quadro 10** – Relatos que demonstram as tensões provocadas pela expansão do IFFluminense no Proeja (*campus* Campos Guarus)

EXPANSÃO			
PRÉ-INGRESSO	INGRESSO (1º ano crítico)	TRANSIÇÃO (2º ano)	CONCLUINTEs (3º ano)
<p>Antes de eu entrar aqui fazia faculdade de administração... Eu entrei, fiz prova dois anos, passei por sorteio.</p>	<p>Olha, é muito triste a gente sair da nossa casa, vir pra cá, cheia de problemas – meu marido tá desempregado – e ter que ficar ouvindo uma professora que não dá aula, vive ostentando que tem isso, que tem aquilo. A aula dela é só contação de vantagem. “Ah! Que eu estudei muito pra tá aqui!” Ok. Tudo bem que ela estudou, mas ela não pode tratar a gente assim.</p>	<p>E11: “Ah! Filme de novo”! E22: “Não tô entendendo nada. É sempre assim. E13: Vou sair daqui. Já estou com sono, e chego aqui é isso. E14: Qual a finalidade desse filme, meu Deus? Poderia estar fazendo outra coisa, Quando não é isso, é aquele negócio de ter que avaliar trabalhos dos outros. A gente mesmo não tem nada”.</p>	<p>Ao longo desse curso o professor de matemática decepcionou muita gente depois que ele falou coisas que não devia falar. Ele disse que ninguém tinha capacidade para estar no terceiro ano, só um dos alunos e que agora ele ia tomar a postura dele de professor. Depois que ele falou essas coisas, foi como se alguém estivesse jogando uma bigorna na água com você amarrado só para afundar.</p>
<p>Antes eu ficava pensando que seria o melhor ensino por ser de nível federal, mas quando eu vim pra cá, iniciei o curso vi que não era aquilo tudo que eu imaginava, por causa do ensino.</p>	<p>[estudante ao ouvir o som produzido pelo culto na igreja localizada em frente à instituição] E38: Aí oh! Eu poderia estar no culto agora... Não nessa igreja, mas na minha. As aulas de quinta são desanimadoras, chatas. O professor vem pra cá e fica catando gato pingado [...] enchendo linguça [...] Os professores da quinta têm muito amor... ao dinheiro”.</p>	<p>Só sei que ele disse que o trabalho está cancelado e que a partir de agora só vai aplicar prova, porque não temos compromisso. E14: É sempre assim que acontece no IFF. Mas ninguém debateu com ele? E12: Não, porque não adianta... Ultimamente, os professores falam e a gente se cala. Não tem jeito.</p>	<p>Agora já estou quase terminando o curso, graças a Deus! Mas eu passei por muita tensão nas aulas, principalmente na hora das provas. Tive um professor que, além de lecionar uma matéria muito difícil, totalmente de forma impaciente, nos dias de avaliação ele deixava todo mundo tenso, a ponto de minha pressão subir. Ele batia na mesa, ficava circulando na sala e colocando pressão sobre os alunos.</p>
<p>“O IFF oferece uma educação de qualidade”.</p>	<p>“Percebi que, por causa das reclamações de alguns alunos, ele mudou seu comportamento, chegando a desqualificar toda a turma, desvalorizando nosso potencial... está desrespeitando a classe, levando em consideração seu lado pessoal e perdendo toda sua ética profissional”.</p>	<p>“a nossa professora ----- acha que tem um rei na barriga. Vive falando das coisas que tem, que nunca quer ter filho, que tem uma Land Rover, que vai pro apartamento do namorado que é isso, é aquilo outro, mas não dá aula. Sabe por quê? Ela disse que não tem jeito pra nós. Que o Proeja foi criado só pra encher linguça, mas que ninguém aprende nada. Fica comparando a gente com os alunos das turma da manhã e da tarde e esquece que a gente trabalha, corre atrás, eu por exemplo, tenho filho pra cuidar, e se ele entrou aqui pra dar aula, ela precisa fazer a parte dela.</p>	<p>Eu já tenho profissão e atuo na área. Nossas aulas são sempre com brincadeiras. Mas tem professor que não gosta, como o professor ----- professor doutor, trabalha também na Uenf... respeitávamos a hierarquia dele. quando ele entrava em sala, todo mundo baixava a cabeça. Ele sabe muito, mas não gostava de brincadeira. Se fôssemos ao banheiro, e ele fizesse a chamada, recebíamos falta e quando retornávamos, mesmo conversando com ele, ele não alterava a chamada. Continuávamos com falta.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no material etnográfico.



## DOS DIÁLOGOS EM TRÂNSITO À PARADA OBRIGATÓRIA

Sob o ponto de vista político, a implementação do Proeja nos IFs representou a ruptura de uma estrutura excludente elitizada ao longo do percurso histórico da rede federal que se tornara, por um lado inacessível, e por outro intransponível para os estudantes trabalhadores jovens e adultos. Esse ponto de vista político, estranho à origem das Escolas de Ofício para os “desvalidos da sorte”, tal qual uma reação em cadeia, do macromundo das políticas para o micromundo das relações educacionais em sala de aula, revela-se contraditório por um lado e harmônico por outro, mesmo que o lado harmônico se aproxime do modelo elitizado construído por décadas.

Nesse sentido, as sociabilidades estudadas – ora objetivas, ora subjetivas – dicotomizam as ações e se caracterizam por meio de regras e padrões próprios, isto é, são marcadas pela forma que cada ator social vê, interpreta e atua frente às tensões que permeiam o âmbito do Proeja. Nesse âmbito, as redes de cooperação construídas pelos estudantes contribuem para a superação dos desafios imbricados no decorrer do processo, bem como influenciam na permanência dos estudantes no curso.

Por isso, no limiar entre a consolidação identitária e a expansão da EJA e dos IFs, o Proeja emergiu, provocando algumas tensões na estrutura dos Institutos Federais. Nesse cenário de turbulência, é nas parcerias cotidianas que os estudantes jovens e adultos, dentro e fora da sala de aula, criam mecanismos para superação dos desafios vivenciados por eles durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, as sociabilidades estudantis estabelecidas pelas redes de cooperação parecem contribuir para que os estudantes permaneçam e concluam seus processos de formação básica na modalidade de EJA-Profissional.

Além disso, é possível considerar que, apesar da polêmica que envolve o uso da etnografia em educação, a utilização do método pode contribuir para investigações sobre como o comum se constrói nas práticas cotidianas das Instituições Federais de Ensino e, principalmente, na construção de conhecimentos acerca das dinâmicas sociais que se delineiam no campo da Educação.

E será nessa “parada obrigatória” – momento de concluir a dissertação, mas não a pesquisa – que me vejo de trás para frente, comparando o primeiro dia de observação e esse momento de finalização. A quantidade de dados que ainda possuo e a quantidade de pontos de vista que estes me permitem observar com certa clareza a respeito das suas dinâmicas entrelaçadoras conformam material empírico que fomentam o desejo de continuar a investigação. Mas não só pela quantidade de dados ainda existentes o desejo se sustenta.

Percebo que foi o aprofundamento, proporcional a uma dissertação de mestrado, sobre os contributos da Etnografia para as pesquisas na Educação, que me alimentou nesse desejo de continuar o processo de estudos etnográficos.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. Do Direito à Cidade ao Fazer-Cidade: o Antropólogo, a margem e o centro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 483-498, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000300483&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000300483&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. de 2016.
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide [Introduction] In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed.). **Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling**. Berghahn Books, p. 1-28, 2012.
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed.). **Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling**. Berghahn Books, 2012, 362p.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES [online]**, v.18, n. 43, pp.46-57, 1997.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARCHANJO, Reginaldo Miguel. **Um Breve Histórico da Escola Industrial de Porto Ferreira: Avaliação, bússola do processo educacional**. Dissertação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Rio Claro, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90212/archanjo\\_rm\\_me\\_rcla.pdf?sequencia=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90212/archanjo_rm_me_rcla.pdf?sequencia=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- ARÊAS, Angelina Barros Mota; ALMEIDA, Rafaela Pinheiro de. Formação cultural do Norte do Rio de Janeiro: influência indígena e portuguesa. **Anais do Encontro de Geografia**, 2010. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/ENGEO/article/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- \_\_\_\_\_. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**, v. 1. p. 29-45, 2012.

ARROYO, Miguel González. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, pp. 47-68, 2015.

ASSAÉL, Jenny; ACUÑA, Felipe; CONTRERAS, Paulina; CORBALÁN, Francisca. Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. **Revista Estudios Pedagógicos**, v. 40, n. 2, pp. 7-26, 2014.

ASSIS, Renan Lubanco. “Morador de Guarus” – Categorias morais mobilizadas em situações de copresença na cidade de Campos dos Goytacazes. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 15, n. 45, pp. 28-38, 2016.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Celso Castro (Org.). 2ed .Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 109p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre: **Sociologia**. Renato Ortiz (Org.). Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.083 de 1 de dezembro de 1926: Institui o Código de Menores.. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dpl/dpl5083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/dpl5083.htm)>. Acesso em: 05 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. In: COLEÇÃO das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Seção 1, p. 2957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5.840, de 13/07/2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.095 de 24 julho de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2007.

CARMO, Cintia Tavares do. **Rede Federal De Educação Profissional No Brasil: a trajetória de expansão de uma política publica.** 202f. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social.** 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes-RJ, 2010. Disponível em: <[http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE\\_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf](http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sentidos da Permanência na Educação: o anúncio de uma construção coletiva.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Biblioteca Tempo Universitário, 2016. 260p.

CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. **Antropologia cultural.** Celso Castro (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CHARLOT, Bernard. A etnografia da escola. **Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 73-86, 1992.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 5., 1997. Hamburgo, Alemanha. **Declaração final e agenda para o futuro**. Lisboa, Portugal: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

COULON, Alain. **A Condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina G. dos Santos, Sônia Maria R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, 2000.

DANSA, C. V. A.; FREITAS, H. C. A.; GREGOLIN, A. C.; MOLINA, C. M. Análise da Trajetória dos Alunos do Curso de Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Reforma Agrária. In: **Anais do I Encontro da ANPPAS**, Indaiatuba, SP, 2002.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. Comunicação apresentada na Mesa Redonda “As ciências Sociais e a Pesquisa em Educação” coordenada pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto, **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Caldas, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELAMONT, Sara. The Parochial Paradox: Anthropology of Education in the Anglophone World ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed.). **Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling**. Berghahn Books, 2012. p. 49-70.

DELAMONT, Sara; ATKINSON, Paul. The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared. **British Journal of Sociology of Education**, v. 1, n. 2, p. 139-152, 1980.

\_\_\_\_\_. **Key Themes in the Ethnography of Education**. Londres, Sage, 2013.

DIALLO, Boaubacar Bayero. **Parcours scolaire dès filles em Afrique Le cas de La Guinée**. PhD diss, University of Quebec at Montreal (UQAM), 2004.

\_\_\_\_\_. Sociological and Ethnographic Research in French-speaking Sub-Saharan Africa In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed.). **Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling**. Berghahn Books, 2012. p. 279-302.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad. de Maria Rosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

ECO, Umberto. *Obra aberta nas Artes Visuais*. In: \_\_\_\_\_. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. 178p.

ERICKSON, Frederick. *What Makes School Ethnography Ethnographic?* In: **Antropology and Education Quarterly**, 1984 [tradução livre por Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio].

FERNANDES, Luís. *Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica*. In: CARIA, Telmo (Org.). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 23-40.

SANTOS FILHO, Marco Aurélio dos; PONCHIROLLI, Osmar. **Contribuições da teoria do reconhecimento para os estudos organizacionais – um olhar a partir da teoria crítica**.

Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC. 2011. Disponível em:

<<http://www2.fae.edu/galeria/getImage/1/21175916031491012.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FRAZER, Sir James George. **O Ramo de Ouro**. Rio de Janeiro, Guanabara, [1922] 1982.

FREIRE, Jussara. *Uma caixa de ferramentas para a compreensão de públicos possíveis: um arranjo de sociologias pragmatistas*. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 36, p. 720-736, dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição Especial. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 2003-2010.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Ciavatta (Orgs.). **A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. 372 p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Trad. Mariano Ferreira. Apresentação de Roberto da Matta. Petrópolis: Vozes, 1977.

GILMORE, Perry; GLATTHORN, Allan Adale. **Children in and out of School:**

*Ethnography and Education*. Language and Ethnography Series, Volume 2. Colloquium on Ethnography and Education (Philadelphia, PA, 1978). Center for Applied Linguistics, PO Box 4866, Hampden Station, Baltimore, MD 21211, 1982.

GILMORE, Perry; SMITH, David Martin. *A Retrospective Discussion of the State of the Art of Ethnography and Education* In GILMORE, Perry; GLATTHORN, Allan Adale (Orgs) *Children In and Out of School*. **Ethnography and Education**. Whashington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, [1891]1988.

\_\_\_\_\_. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. 255p.

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Editora Vozes, [1987] 2012.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na velha república. **Vértices**, v. 5, n. 3, p. 53-80, 2003.

HADDAD, Sérgio (Coord.). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. Relatório técnico de pesquisa. **Ação Educativa**, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

HARVEY, Lynda J.; MYERS, Michael D. Scholarship and practice: the contribution of ethnographic research methods to bridging the gap. **Information technology & people**, v. 8, n. 3, p. 13-27, 1995. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09593849510098244>>. Acesso em: 19 set. 2016.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE – IFFluminense. **Portal do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Guarus**: Apresentação: Histórico do *Campus Campos-Guarus*. Disponível em: <<http://portall1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/apresentacao>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

LAMEGO FILHO, Alberto. **A Planície do Solar e da Senzala**. Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1934. 192p.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho; CARMO, Gerson Tavares do. A criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação: contextos cronológicos e de implantação institucional In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da Permanência na Educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Biblioteca Tempo Universitário, 2016. p. 19-40.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 540 p. (Coleção antropologia).

\_\_\_\_\_. O que é a humanidade? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 203-210, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10391/12098>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LIU, Judith; ROSS, Heidi A.; KELLY, Donald P. **The ethnographic eye**: Interpretive studies of education in China. New York; London: Falmer Press, 2000.



LÜDERITZ, João. **Relatório**. Apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Lito-Tipografia Fluminense, 1925. Carvalho (1987, p. 162).

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira. **Revista de Ciências Sociais Fortaleza**, Departamento de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 43, n. 2, jul./dez. 2012, p. 169-178.

\_\_\_\_\_. Bronislaw Malinowski (1884-1955). In: ROCHA, Everaldo; FRID, Marina (Orgs.). **Os antropólogos: de Edward Tylor a Pierre Clastres**. Série Clássicos das Ciências Sociais, Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, p. 103-113, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Carolina de Sá Pereira; MONTEIRO, Mariana de Souza; SANTOS, Mariângela Nicolau Ângelo dos. Ser Jovem na Cidade: uma experiência marcada pela inserção social. **Revista de Geografia**, número especial. v. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistageografia/files/2013/02/Carolina-de-S%C3%A1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de Maria; COELHO, Inês de Matos. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, [1950] 2003.

MEAD, Margareth. **Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education**. London: George Routledge, 1931.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: LESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONGIAM, Andréa Bayerl. Curso Superior, *status* e prestígio social: percursos da escolarização de discentes beneficiários do PROUNI. In: GUEDES, Simoni Lahud; CINIPIUK, Tatiana Aarnaud (Org.). **Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas**. Niterói, RJ: Editora Alternativa, p. 97-130, 2014.

NÖTH, Winfried. **A semiótica do século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, XXV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Anais...** Recife: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. Unesp, 2006.

OUYANG, Huhua. Bamboo Shoots after Rain: Educational Anthropology and Ethnography in Mainland China. In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed.). **Anthropologies of education**: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling. Berghahn Books, p. 235-256, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009. p. 59-72.

\_\_\_\_\_. Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs.). **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012.

PALOCCI FILHO, Antonio (Coord). **Uma escola do tamanho do Brasil**. Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PAULA, Eustáquio Donizeti de. **Regime militar, resistência e formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba-MG (1964-1980)**. 206f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba: MG. Disponível em: <[www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000185881.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000185881.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2016.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. [Trad. José Teixeira Coelho Netto]. São Paulo: Perspectiva. 3 ed. 2005.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 319-342.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 114f. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.

REGINENSI, Caterine. Como praticar etnografia nas margens e fronteiras das cidades? In: Reunião Equatorial de Antropologia e XIV Encontro dos Antropólogos do Norte e Nordeste, 5., 2015, Maceió. **Anais...** V REA XIV ABANNE, 2015. Disponível em: <<http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

RESENDE, José Manuel; GOUVEIA, Luís. A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime da philia: o (in)aceitável no insulto moral na relação entre pares. In: GUEDES, Simoni Lahud; CINIPIUK, Tatiana Aarnaud (Orgs). **Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas**. Niterói, RJ: Editora Alternativa, 2014. p. 97-130.

SANJEK, Roger. **Fieldnotes: The Makings of Anthropology**, Ithaca and London: Cornell University Press, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 86p.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal**. São Paulo: Ed. Iluminuras LTDA, 2005.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Ao livro Etnografia e Educação: conceitos e usos [prefácio]. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, p. 5-11, 2011.

SHIMODA, Flavio. **Vilém Flusser e o debate do design no Brasil**. São Paulo, SP: Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em *Design* da Universidade Anhembi Morumbi. 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp129666.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, Cristiana Barcelos da. O PROEJA no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010). In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rosário Barros (Org.). **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, p. 71-86, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais de atores educacionais a respeito do PROEJA no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus**. 2015. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2015. Disponível em: <<http://www.pgcl.uenf.br/2016/pdf/Cristiana%20Barcelos%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SIMMEL, Georg. Sociability In: **The Sociology of Georg Simmel**. Translated, edited and introduced by Kurt H. Wolff. London: The Free Press. p. 40-57, 1950. Disponível em: <<https://archive.org/details/sociologyofgeorg030082mbp>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Georg Simmel: Sociologia**. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34, p. 165-181, 1983.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. In: **Fórum Educacional**. 1981. p. 69-77.

SOUSA, Jesus Maria. The ethnography of education as a new path for curriculum studies. **Universidade do Minho**, 2013. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/72.Ethnography%20as%20a%20new%20path%20for%20curriculum%20studies.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SPINDLER, George. **Fifty years of anthropology and education 1950-2000: A Spindler anthology**. Psychology Press, 2000.

STUBBS, Michel; DELAMONT, Sara (Eds.). **Explorations in Classroom Observation**. Jonh Wiley and sons; London, 1976.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Explorations in classroom observation**. London: John Wiley, 1976.

TINTO, Vincent. Reflections on retention and persistence: Institutional actions on behalf of student persistence. **Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development**, v. 2, n. 3, p. 89-97, 2005.

TINTO, Vincent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, p. 438-455, 1988.

TYLOR, Edward. **Cultura primitiva e Antropologia**. Cidade: Editora, [1871] 2005.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 11, 2012.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Pro-Posições**, v. 24, n. 2 (71), p. 109-123, maio/ago. 2013.

WAX, Murray; WAX, Rosalie. Great Tradition, Little Tradition and Formal Education. In: \_\_\_\_\_; DIAMOND, Stanley; GEARING, Fred O. (Eds.). **Anthropological Perspectives on Education**. p. 3-18. 1966.

**ANEXOS****ANEXO I – Pedido de permissão para observação participante****Ofício nº 51/2015**

Campos dos Goytacazes, 13 de outubro de 2015.

À Diretora do IFFluminense *campus* Guarus

Christiane Menezes Rodrigues

Assunto: **Pedido de permissão para observação participante**

Prezada Diretora,

Solicito autorização para a mestranda *Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio* realizar observação participante nos diversos espaços do *campus* Guarus, como parte das atividades da pesquisa “Disputas em torno do reconhecimento: mal-entendidos em situações escolares do PROEJA”. Aproveito para informar que, embora a maioria das atividades de observação esteja prevista para o turno da noite, algumas serão realizadas nos outros turnos escolares para efeito de comparação de diferenças e semelhanças de seus cotidianos.

Esta etapa da pesquisa tem por objetivo selecionar material empírico do cotidiano escolar, nos variados ambientes que os estudantes do PROEJA frequentam no *campus* Guarus, a fim de subsidiar a descrição de cenas comuns que envolvam os alunos e/ou pessoas envolvidas direta ou indiretamente com os cursos dessa modalidade de educação. A pesquisa como um todo visa contribuir com as discussões sobre permanência escolar desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação do IFFluminense, em convênio com a UENF.

Esta pesquisa se insere no âmbito do projeto “Diagnóstico da Qualidade de Ensino no PROEJA da região norte e noroeste fluminense com foco em aspectos formativos e metodológicos”/Observatório da Educação/CAPES/MEC, iniciada em abril de 2013, objeto de convênio entre a UENF e o IFFluminense, por meio do Termo Aditivo 02/2014, cujo consentimento para realização nos *campi* do IFFluminense encontra-se em anexo. Segue também anexa a carta de consentimento livre e esclarecido.

Desde já agradeço a possibilidade de realização de mais essa ação conjunta.

Atenciosamente,



---

**Gerson Tavares do Carmo**  
Coordenador do Projeto

## ANEXO II – Autorização para observação participante

## OFÍCIO

Número 83/IFFCG/2015

Campos dos Goytacazes/RJ – 24 de Novembro de 2015

AO SENHOR GERSON TAVARES DO CARMO  
COORDENADOR DO PROJETO “DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DE ENSINO NO PROEJA DA REGIÃO  
NORTE E NOROESTE FLUMINENSE COM FOCO EM ASPECTOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS”

**Assunto:** Autorização para observação participante

Prezado Coordenador,

Sirvo-me do presente para responder ao ofício nº 51/2015, autorizando a mestranda Elisangela Rosa de Araújo Juvêncio realizar observação participante nos diversos espaços do *campus* Campos Guarus nos horários de funcionamento do mesmo. Contudo, se as observações tiverem que ser feitas em sala de aula, estas deverão ter autorização do professor.

Atenciosa e cordialmente,



IF FLUMINENSE  
Campus - Guarus  
Christiane Menezes Rodrigues Pação  
Diretora Geral

**Christiane Menezes Rodrigues Pação**  
Diretora Geral do *campus* Campos-Guarus

## ANEXO III – Exemplo de termo de consentimento livre e esclarecido com assinatura





---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**DADOS DE PESQUISA:**  
**Título do Estudo:** Um estudo etnográfico do PROEJA no IFFluminense *campus* Campos Guarus.  
**Pesquisadora Responsável:** Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio  
**Orientador:** Gerson Tavares do Carmo  
**Instituição:** Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
**Programa:** Pós-Graduação em Políticas Sociais  
**Local da coleta de dados:** Instituto Federal Fluminense de Educação Ciência e Tecnologia *campus* Guarus

---

**CONVITE:**

Prezado (a) aluno (a):

Você está sendo convidado (a) para participar da referida pesquisa de forma totalmente voluntária. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou risco para pesquisa ou para você. Sua participação é muito importante e consistirá em responder espontaneamente às perguntas feitas (respondidas por escrito ou oralmente, individualmente ou em grupo) e permitir a utilização das imagens, áudio e dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa, sendo, devidamente, preservado o sigilo de sua identidade.



(orientador)  
 Gerson Tavares do Carmo  
 Professor Associado/UENF  
 C4/LEEL - ID Nº 6409954



(pesquisadora)

---

**DECLARAÇÃO de Consentimento Livre e Esclarecido:**

Ciente sobre o que foi exposto, eu Anderson Teixeira Jervis  
 \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa, assinando esse termo nesta data.

Campos dos Goytacazes, 08 de abril \_\_\_\_\_ de 2016.



Assinatura

CPF

## ANEXO IV - Roteiro de entrevista elaborado com base em Charmaz (2009, p. 53)

## Roteiro de entrevista semiestruturada

**Questões abertas iniciais**

1. Para início de conversa, você poderia se apresentar e me contar um pouco de sua história. Desde quando vocês era pequeno até agora.
2. Conte um pouco da sua vida no período em que vocês começou a vender pipoca em frente aos IFF.
3. O que levou a escolher esse local para montar essa lanchonete.
4. A partir de qual momento você percebeu que poderia estudar no Instituto? Alguém o influenciou? A interação com os estudantes do IFF o influenciou a ingressas no curso do proeja? De que forma?
5. O que você pensou e sentiu quando iniciou o curso no Proeja?
6. Como você aprendeu a conciliar suas atividades na lanchonete e no curso. Quem mais ajudou você durante esse período? De que maneira essa pessoa te auxiliou?

**Questões intermediárias**

7. Como tem sido a sua experiência enquanto estudante do IFF. Algo mudou em sua vida desde que ingressou no curso?
8. Já tirou alguma lição das experiências como estudante do IFF? Se sim, quais?
9. Fale sobre as forças que você descobriu ou desenvolveu por meio desse processo. O que você mais valoriza em você mesmo agora? O que as outras pessoas mais valorizam em você?
10. Existe algum acontecimento que tem marcrou que gostaria de relatar para mim?
11. Como você esperar que seja a sua vida a partir do momento em que concluir o seu curso?

**Questões finais**

12. Há alguma coisa sobre a qual você poderia não ter pensado antes e que tenha lhe ocorrido durante esta entrevista?
13. Há algo mais que você considere que eu deva saber para compreender melhor a sua história?
14. Há algo que você gostaria de me perguntar ou dizer?



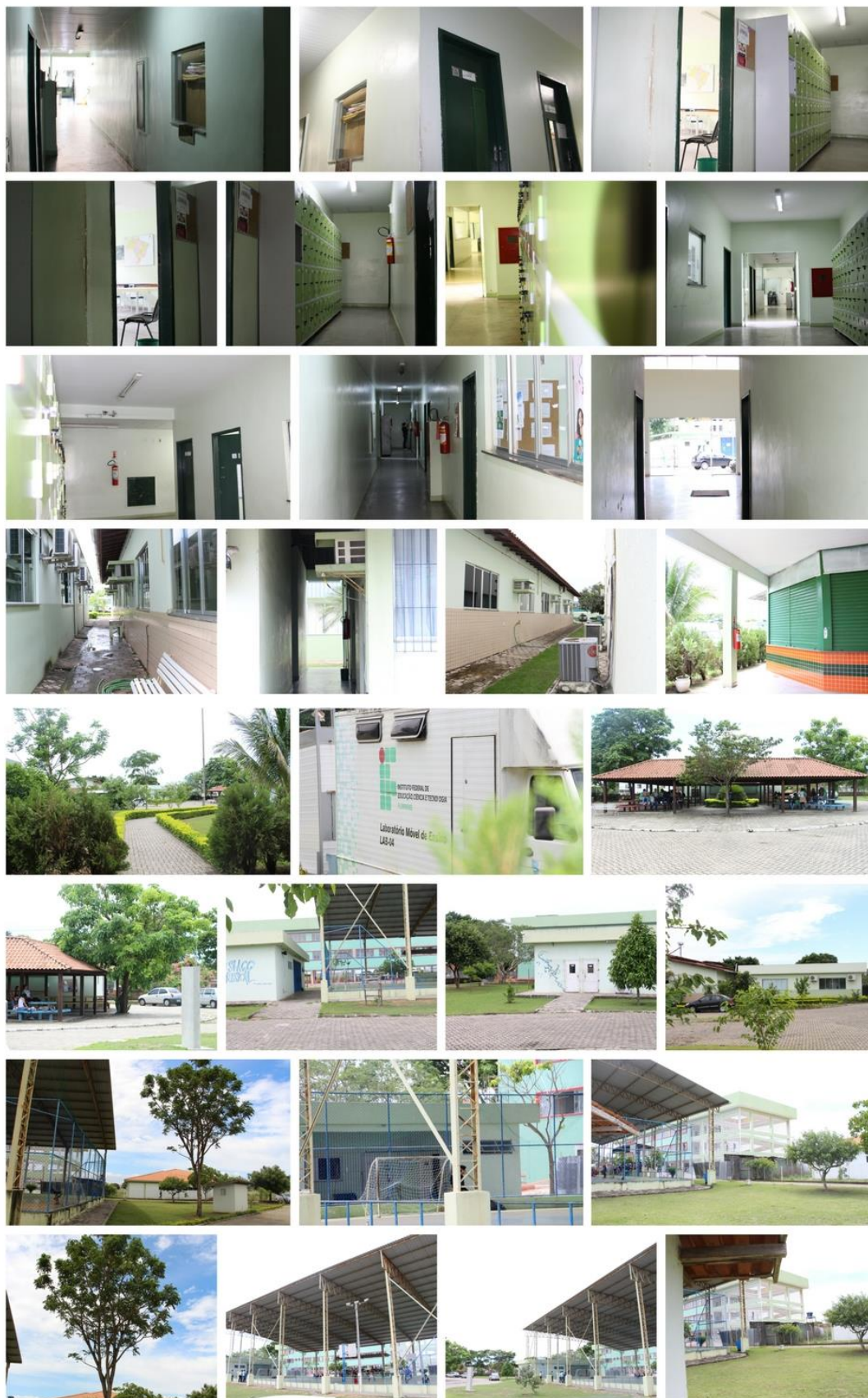


## ANEXO VI – Painel fotográfico



Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXO VI – Painel fotográfico (continuação)



Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXO VI – Painel fotográfico (continuação)



Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXO VI – Painel fotográfico (continuação)



## GLOSSÁRIO

### De gírias e expressões

A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores [...] é o instrumento graças ao qual o homem modela o seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana [...] ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. (HJELMSLEV, 1975).

**Aqui!:** interjeição com sentido de “preste atenção”.

**Aquelezinho:** Diminutinho de aquele; o sentido em que aparece no texto é pejorativo.

**Bolsa De 100 Reais:** bolsa no valor de R\$ 100,00 concedido aos estudantes matriculados no Proeja para custeio das despesas escolares, através do Programa de Assistência ao Aluno do PROEJA, visando contribuir para sua permanência no curso.

**Cabrunco:** expressão usada para dar uma entonação mais forte a determinada coisa, no sentido bom ou ruim. Deriva de “carbúnculo”, doença bovina; expressão usada para dar uma entonação mais forte à determinada coisa, no sentido bom ou ruim. Deriva de “carbúnculo”, doença bovina. Ex: *O cigarro faz um mal do cabrunco; Aquele cabrunco é muito habilidoso.*

**Chuvisco:** doce típico da cidade de Campos dos Goytacazes, feito à base de ovos e açúcar.

**Coisinha:** expressão usada para substituir nome próprio quando esquecido. Ex: *Ô coisinha, vem aqui!*

**Contar vantagem:** se vangloriar; se gabar; se achar melhor.

**Dijaoje:** desde já hoje; desde hoje cedo; há pouco tempo.

**Direto:** sempre; com frequência.

**Elezinho:** diminutivo masculino singular de ele (não pejorativo).

**Encher linguiça:** expressão popular que significa enrolar, preencher um espaço vazio com embromação, ou seja, com informações irrelevantes e de nenhum interesse.

**Fica parte de mãe:** Sentir-se ou considerar-se mãe de crianças que ficaram sob seus cuidados.

**Gato-pingado:** Quantidade insignificante.

**Lamparona:** feminino de lamparão; (xingamento) pessoa desgraçada, coisa ruim.

**Ô Caiau:** Pedaco de telha; interjeição de admiração; caramba.

**Olhasse a gente:** Tomar conta; cuidar dos filhos.

**Paredão:** Quando os estudantes da mesma turma combinam uma falta coletiva.

**Siminina:** alguém que não sei ou esqueci o nome (feminino). Var. si menina / si menino.

**Tisgo:** Palavra comumente utilizada no eixo Campos – São João da Barra - RJ. Possui duas definições distintas, mas que fazem alusão a feitos grandiosos, negativos ou positivos. Tida como palavrão foi muitas vezes reprimida pelos mais idosos. 1ª Def.: pessoa de maldosa e doentia; perverso. 2ª Def.: utilizada para dizer algo de pessoa que execute alguma atitude ou façanha difícil seja ela boa ou má.

**Tutanudo:** inteligente, capaz.

## REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO INFORMAL. **Tisgo**. Disponível em:

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/tisgo/4797/>>. Acesso em 18 de out. 2016.

INFOPÉDIA. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. **Elezinho**. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet:

<<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ele>>. Acesso em 18 de out. 2016.

MARIACHIQUINHA. **Aqui se fala campistês**. Disponível em: <<http://mariachiquinha-mariachiquinha.blogspot.com.br/2009/02/aqui-se-fala-campistes.html>>. Acesso em 18 de out. 2016.

MARTINS, Kauê. **Dicionário informal do dialeto campista (Campos dos Goitacazes/RJ)**. Disponível em: <<http://professorkaue.blogspot.com.br/2009/09/dicionario-de-campistes-coisa-de.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

OS CLODOALDOS. **Dicionário campistês**. Disponível em:

<<http://osclodoaldos.blogspot.com.br/2011/08/dicionario-campistes.html>>. Acesso em 18 de out. 2016.

SIGNIFICADOS. **Significado de encher linguça**. Disponível em:

<<https://www.significados.com.br/encher-linguica/>>. Acesso em 18 de out. 2016.

TURISMO EM REVISTA. **O turístico “Campistês”**: por Denise Ferreira - jornalista e campista. Disponível em:

<[http://turismoemrevista.com/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=216:0-turistico-qcampistesq-por-denise-ferreira-jornalista-e-campista&catid=59:voz-do-turismo&Itemid=57](http://turismoemrevista.com/home/index.php?option=com_content&view=article&id=216:0-turistico-qcampistesq-por-denise-ferreira-jornalista-e-campista&catid=59:voz-do-turismo&Itemid=57)>. Acesso em: 18 out. 2016.

YOUTUBE. **Vitor Menezes:** Cabrunco! Campista está com vergonha de falar campistês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oYj09BreL7A>. Acesso em 18 de out. 2016.