

4 Contexto e metodologia de pesquisa

“Então sua pesquisa é sobre o cefetiano baixadense, resumindo”.¹⁴

Jonas¹⁵ – funcionário técnico-administrativo da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ

A caracterização do contexto em que os dados da presente pesquisa foram gerados passa pela tentativa de uma descrição densa e microscópica (Geertz, 1989) de ambientes, sujeitos sociais, rotinas interacionais e sistemas simbólicos da cultura investigada. Creio ser particularmente relevante iniciar esse empreendimento descritivo pela trajetória histórica da educação de cunho profissionalizante no Brasil, na qual o CEFET/RJ está situado. Será dado destaque ao entrelaçamento entre o processo de industrialização do país e o advento (e consequente desenvolvimento) da educação profissional. Em seguida, serão abordadas as transformações vivenciadas por essa modalidade de ensino, em virtude de políticas de governo e das exigências da economia vigente em cada época histórica. Passarei, então, à descrição da sócio-geografia da Baixada Fluminense, região situada na Área Metropolitana do Rio de Janeiro, onde a instituição-personagem do meu estudo (a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ) está localizada. Por fim, as especificidades físicas e funcionais da instituição, além de os atores sociais que a integram, serão apresentados.

Esse empreendimento descritivo almeja criar inteligibilidade acerca dos dados investigados e do modo como os mesmos se traduzem em termos de relações sociais (Velho, 2002 [1973]). Trata-se de um esforço investigativo tecido à luz do Interpretativismo (Geertz, 1989), para o qual a etnografia e a observação participante são tidas como modos significativos de se produzir conhecimento sobre a vida social. Sobre aspectos referentes às contribuições da pesquisa

¹⁴ Frase constante em nota etnográfica gerada em 25 de junho de 2009. Na ocasião, o servidor havia me perguntado sobre o que trata minha pesquisa de doutorado e, após ter ouvido de mim um breve relato sobre meus interesses investigativos, elabora uma síntese por meio da frase aqui citada.

¹⁵ Nome fictício.

antropológica esta seção também se debruçará, dando-se ênfase particular ao tipo de etnografia aqui empreendida. Uma vez que sou uma nativa que passou a estudar, com pretensões acadêmicas, um contexto já bastante familiar a mim, procurarei apontar as principais vantagens e limitações dessa etnografia que, simultaneamente, conduz a um processo de auto-descoberta. Por fim, serão feitas referências ao processo de geração de dados, à caracterização dos mesmos e ao enfoque dado às entrevistas orais tecidas em situação de entrevista.

4.1.

O percurso da educação profissional no Brasil

A história do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e das demais escolas de formação tecnológica no Brasil confunde-se com o processo de industrialização e de modernização do país, especialmente com o advento e a consolidação da República. Entretanto, registros documentais já sinalizam a prática do ensino de ofícios no Brasil desde os tempos de colônia portuguesa, ainda que não fosse aos moldes do chamado ensino profissional escolarizado, como política governamental.

Durante o Período Colonial, coube aos índios e aos negros escravos o papel de primeiros aprendizes de ofícios que atenderiam, de forma mais imediata, aos imperativos da ordem econômica vigente naquela época. Conhecimentos relativos ao cultivo da terra, à construção de casas e capelas, ao manejo de ferramentas, a serviços de carpintaria e tecelagem, por exemplo, eram ministrados de forma assistemática e rudimentar. Celso Suckow da Fonseca¹⁶ (1961) localiza, nesse momento histórico, a origem do preconceito comumente associado ao ensino de trabalhos manuais no Brasil. A aprendizagem de ofícios, por ser direcionada a índios e negros, era vista como algo de menor valor, em oposição à educação de caráter mais intelectualizado dos brancos. Segundo Fonseca (1961, p.18),

“O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso

¹⁶ Primeiro diretor eleito pela comunidade escolar interna, postumamente homenageado no nome da própria instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.”

Durante Brasil Império, o ensino de ofícios permaneceu associado ao trabalho físico/manual¹⁷ e colocado em posição hierarquicamente inferior à educação literário-filosófica ministrada aos brancos. Decretos assinados pela Coroa nessa época determinavam que o ensino de profissões manuais fosse dirigido aos pobres, órfãos, abandonados, desvalidos da sorte, infelizes, desamparados (Fonseca, 1961). Com a criação do Colégio Pedro II em 1837, o triunfo da educação humanística (oferecida por esta instituição) sobre o ensino de ofícios parecia ainda mais evidente. A imagem do bacharel (Freyre, 1936) adquire notoriedade e passa a figurar como símbolo de *status* numa sociedade cada vez mais classista. Nas palavras de Fonseca (1961, p.132),

“Continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. Os fazendeiros do interior desejavam dar aos seus filhos uma instrução que os levasse à obtenção do ambicionado título de doutor, embora, com isso, na maior parte das vezes, os impedissem de ser seus continuadores na administração da lavoura ou da pecuária. (...) pensavam, somente, na honra que representava, naquela época, o fato de se ter um filho doutor.”

As transformações políticas, sociais e econômicas do final do século XIX e início do século XX (com a implantação do Regime Republicano e a Abolição da escravatura) constituíram o embrião de um ensejo de modernização do Brasil. Modernizar era sinônimo de industrializar o país e, para tanto, demandava-se a emergência da formação de novos sujeitos e reconhecia-se a escola como “lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização do Estado” (fonte: *CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007, p.20). Nesse sentido, ocorre a intervenção direta do governo

¹⁷ Sennet (2009) procura reelaborar essa visão desprestigiada em relação ao trabalho do artífice, além de apontar para os impactos acarretados por essa cisão entre técnica e ciência no mundo contemporâneo. Segundo o autor, a habilidade artesanal é caracterizada pelo engajamento do artífice no trabalho empreendido, por seu alto nível de aptidão, pelo estabelecimento de rotinas prolongadas e pela busca da qualidade. Nas palavras de Sennet (2009, p. 19), “a habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho bem feito por si mesmo”. No capítulo 5 (Análise de dados), voltarei a destacar o trabalho de Sennet (2009) pela observação de como essa visão positiva acerca da habilidade artesanal figura (ou não) nas narrativas orais dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ.

federal no que tange à promulgação de leis que viabilizassem a abertura de escolas e cursos destinados à formação de artífices para a indústria nacional emergente. É durante o governo de Nilo Peçanha (considerado “o fundador do ensino profissional no Brasil” – Fonseca, 1961, p.169) que, em 23 de setembro de 1909¹⁸, é assinado o Decreto n.º. 7.566, criando as Escolas de Aprendizes Artífices e dando início ao que, atualmente, é conhecido como Rede Federal de Educação Tecnológica.

O texto do Decreto n.º. 7.566, entretanto, reverbera, ainda, o estigma que associava o ensino de profissões aos desvalidos e desfavorecidos da sorte. Vejamos um fragmento desse Decreto:

“DECRETO No. 7566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei no. 1606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que 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**;

Decreta:

Art. 1.º. – Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional gratuito.”

(grifo meu)

¹⁸ Em 2009, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) promoveu uma série de festividades, em território nacional, para celebrar o Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica. O próprio ano de 2009 foi nomeado “Ano da Educação Profissional e Tecnológica”. (<http://noticias.cefet-rj.br/2009/09/29/aconteceu-no-cefet-rj-comemoracao-do-centenario-da-rede-federal-de-educacao-tecnologica>)

O texto do Decreto que institucionaliza o ensino profissional em âmbito federal já apresenta uma visão de mundo acerca da funcionalidade dessa modalidade de ensino e do público a que deveria ser destinada. Reconhecem-se os desafios da vida metropolitana, além dos efeitos e descompassos proporcionados por esse crescimento urbano no início do século XX. O decreto contempla a “população das cidades”, mais especificamente as “classes proletárias”. O destino do ensino profissional parece traçado à luz de uma perspectiva salvacionista, a partir da qual a aquisição do devido “preparo técnico e intelectual” salvaguardaria as classes trabalhadoras da “ociosidade, escola do vício e do crime”, valores tão negativos e indesejados para essa sociedade moderna que se ambicionava construir (com “cidadãos úteis à Nação”). Por outro lado, considero que o texto do Decreto nº. 7.566 enuncia uma visão de educação profissional como meio de ascensão social, ou seja, de afastamento da condição original de desfavorecimento para a incorporação de hábitos que permitam aos sujeitos lidar com os enfrentamentos da vida metropolitana e contribuir para a formação de um país moderno (logo industrializado). Essa visão acerca da educação profissional perdura ainda hoje, haja vista os investimentos recentes do governo na expansão da rede federal de ensino¹⁹. Circula fortemente em nossa sociedade a crença em que, por meio da aprendizagem de um ofício, as classes populares ingressariam, de forma mais imediata, no mercado de trabalho, afastando-as de condições mais pauperizadas de existência e permitindo-as, inclusive, ascender às camadas médias.

Até a década de 1930, o Brasil vivencia um surto industrial, com o surgimento de novas fábricas – em grande parte voltadas para a produção de bens de consumo – que se concentraram na região Sudeste, particularmente no eixo Rio-São Paulo (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007). Nesse contexto é que se abre, no então Distrito Federal, a “Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás”, denominação primeira do que hoje conhecemos como CEFET/RJ. Criada em 1917, sob o Decreto nº. 1.880 de 11 de agosto do mesmo ano, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás tem sua trajetória marcada por

¹⁹ Dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que, de 1909 a 2002, foram criadas 140 escolas técnicas no país. Durante o governo Lula, a meta era de, até o final de 2010, ultrapassar a previsão de 354 unidades escolares, com a oferta de 400 mil vagas. Já no governo Dilma, a previsão é a de que, no primeiro semestre de 2012, sejam entregues 81 novas unidades escolares (ver <http://redefederal.mec.gov.br>).

contradições e questionamentos acerca de sua finalidade. Criticava-se, por exemplo, o fato de a escola ter um grande número de meninas matriculadas em seus cursos (tais como Datilografia e Cortes e Bordados), quando seu papel, em tese, seria o de formar homens para a indústria nacional (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007). Queixas acerca da precariedade das instalações físicas das oficinas não eram raras. Além disso, “a evasão escolar vinha, de longa data, preocupando os espíritos” (Fonseca, 1961, p.185), uma vez que poucos alunos concluíam os cursos. Considero importante mencionar essas tensões vivenciadas pela Wenceslau Brás visto que questionamentos similares ocorrem no CEFET/RJ ainda hoje. Pretendo retomar essa discussão posteriormente, apontando para os movimentos de ruptura e continuidade que permeiam os embates contemporâneos na instituição.

A chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, em 1930, e a reformulação do então Ministério da Educação e Saúde Pública por Gustavo Capanema, em 1937, acarretaram mudanças decisivas nos rumos da educação profissional brasileira. Promove-se “a reforma da educação e do ensino, enfatizando a importância da formação de cidadãos e da reprodução e modernização das elites imbuídas da consciência, cada vez mais explícita, da função da escola, no trato da questão social” (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007, p.20). Sob a influência da chamada Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), a Escola Wenceslau Brás dá lugar à “Escola Técnica Nacional” (ETN). Entre as mudanças promovidas pela Lei Orgânica de 1942, está a equiparação entre o ensino industrial e o secundário. Assim, o diploma de um curso técnico industrial na ETN permitia ao aluno concluinte o ingresso nas instituições de nível superior. Celso Suckow da Fonseca (1961) atribui um valor extremamente positivo às mudanças proporcionadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, vista pelo autor como “ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino” (Fonseca, 1961, p.266). Pouco a pouco, o tradicional estigma que atribuía ao ensino profissional um valor depreciativo (associado à educação dos “desfavorecidos da fortuna”) diluía-se. Ocorre uma gradual mudança de mentalidade e um crescente (porém ainda incipiente) interesse da classe média pela educação profissional. Nas palavras de Fonseca (1961, p.270),

“Com a possibilidade de ingresso dos estudantes secundários nos cursos técnicos e a permissão de matrícula, em seguida, nas escolas de engenharia, mudou muito o ambiente social do ensino industrial. Na Escola Técnica Nacional, com sede no Estado da Guanabara, já se veem, à porta de entrada, automóveis particulares de propriedade de alunos, o que demonstra como o ensino industrial já é, também, procurado pela classe possuidora de maiores possibilidades financeiras.”

Foi na década de 1960 que a ETN e outras escolas de ensino industrial vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) consolidam-se como modelo e marco do ensino profissional no Brasil (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007). A oferta de aprendizagem de uma profissão, aliada a uma base curricular de cultura geral, passa a ser um atrativo para muitas pessoas. Em 1965, a ETN passa a ser denominada “Escola Técnica Federal da Guanabara”; em 1967, a denominação da instituição passa a ser “Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca”. É possível dizer que, nessa época, são talhadas noções referentes ao orgulho e ao prestígio em ser aluno desse modelo de ensino. É durante os anos 1970, marcados pelos imperativos do Regime Militar de governo, que isso, de algum modo, será incentivado ainda mais. A Lei nº. 5.692, de 1971, torna compulsória a profissionalização em nível de 2º grau, tendo em vista as exigências da economia da época, marcada pela consolidação da indústria e pela entrada de capital multinacional no país. Assim, o Regime Militar precisou, de certo modo, convencer as camadas médias da relevância do ensino profissional.

“...com o objetivo de formar maior número de técnicos de nível médio no país, era preciso transformar a visão das famílias de classe média; nesse sentido, foi empreendida uma grande campanha de valorização do ensino profissional e do trabalho técnico, que teve a participação de órgãos governamentais e de setores privados difundindo esta concepção, nos diferentes meios de comunicação” (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007, p.32).

Por determinação da Lei nº. 6.545 de julho de 1978, a Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca é elevada à instituição de nível superior e passa a ser denominada “Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca” (CEFET/RJ) – e assim o é intitulada nos dias de hoje. Desde 1978, o CEFET/RJ vem atuando na formação em níveis Médio e Técnico (na área da indústria e de serviços), bem como na oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação.

“Esse conjunto de fatos, juntamente ao respeito conquistado pela profissão do técnico na sociedade, permite que a visão de outrora, estereotipada e preconceituosa em relação à antiga Escola Técnica, seja finalmente suplantada. Assim, estudar no CEFET/RJ passa a significar prestígio social e possibilidade de ascensão profissional” (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007, p.44).

A respeitabilidade e o prestígio que a instituição adquiriu ao longo desses mais de 90 anos de tradição no ensino tecnológico estão registrados por todos os lados. “Excelência em Educação Tecnológica” é o que se lê, por exemplo, no letreiro na entrada principal da unidade sede do CEFET/RJ, no bairro do Maracanã, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro; a frase “Ih, foi mal, a minha é Federal” é comumente dita por alunos quando desejam se diferenciar de outras instituições de ensino; regressar à antiga escola de nível fundamental exibindo o jaleco com o logotipo do CEFET/RJ é sinal do prestígio adquirido pelo aluno após a aprovação no concorrido concurso para a instituição.

É possível dizer que, com o passar dos anos, a instituição metamorfoseou-se (Velho, 1994) por influência de decretos de governo e das transformações típicas da sociedade contemporânea e tende a modificar-se continuamente dada às exigências da chamada nova ordem do trabalho. A história mais recente do CEFET/RJ é marcada por contradições e embates suscitados, principalmente, pela política governamental implementada a partir da década de 1990. O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado por uma ideologia neoliberal e pelas transformações sócio-econômicas provocadas pelos processos de globalização do capital. Por um lado, cresce o prestígio do CEFET/RJ, especialmente porque “a classe média do país, agora com algumas camadas empobrecidas, procura por escolas públicas, gratuitas e de qualidade” (*CEFET/RJ: seu tempo e sua história*, 2007, p.48). Por outro lado, ocorre uma fragmentação da estrutura curricular dos cursos técnicos, desvinculando a formação profissional da chamada cultura de base geral. O Decreto n.º. 2.208/97 determina que os alunos passem a ter duas matrículas na instituição: uma delas referente ao curso técnico; outra ao ensino médio (que poderia ser cursado em regime de Concomitância Interna – dentro do próprio CEFET/RJ – ou de Concomitância Externa²⁰ – em qualquer outra escola secundarista). Com essa cisão, diversos questionamentos a respeito das reais atribuições da instituição

²⁰ Os regimes de Concomitância Interna e Externa (no caso da Educação em Nível Médio/Técnico) ainda vigoram no CEFET/RJ.

vieram à tona. Por vezes, o velho estigma de servidão associado à educação profissional emergia nas conversas tanto de alunos quanto de professores.

Durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), é assinado o Decreto n.º. 5.154/04, facultando às instituições federais de educação profissional a decisão sobre o tipo de modalidade de ensino a ser oferecida: seja na forma de Concomitância Interna/Externa; ou na forma Integrada (com matrícula única e estrutura curricular articulando os Níveis Médio e Técnico); ou na chamada Educação Sequencial (conhecida como curso Pós-Médio). A partir de 2003, também, iniciou-se um processo de expansão da rede federal de ensino tecnológico, provocando, no caso do CEFET/RJ, também um desenvolvimento em termos acadêmicos e em área física. A política governamental de ampliação e interiorização da oferta de cursos técnicos profissionalizantes prevê a criação de UnEDs (Unidades de Ensino Descentralizadas) em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. A primeira UnED do sistema CEFET/RJ foi inaugurada em Nova Iguaçu, um dos mais importantes municípios da Baixada Fluminense, no dia 22 de agosto de 2003. As atividades pedagógicas, entretanto, só tiveram início em 2004, quando foi realizado o primeiro concurso para a admissão de docentes (por meio do qual ingressei na instituição como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), técnico-administrativos e discentes. Em 2006, inaugurou-se a UnED Maria da Graça e, em 2008, tiveram início as atividades nas UnEDs Petrópolis, Nova Friburgo e Itaguaí. Em 2010, foram inaugurados a UnED de Angra dos Reis e o Núcleo Avançado de Valença.

Interessa-me, neste momento, passar à descrição da UnED de Nova Iguaçu, foco central da minha pesquisa e lócus de geração dos dados que serão, aqui, apresentados. Antes, porém, faz-se mister situar a região da Baixada Fluminense e tecer comentários e reflexões acerca de sua história, seus aspectos sócio-econômicos e seu cotidiano humano.

4.2. A Baixada Fluminense

A área sócio-geográfica conhecida como Baixada Fluminense constitui parte integrante da Região Metropolitana do Rio Janeiro²¹ e é composta de treze municípios, a saber: Itaguaí, Seropédica, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis, Belford Roxo, São João de Meriti, Duque de Caxias, Magé e Guapimirim. Ocupando uma área de planícies baixas entre o litoral e a Serra do Mar (Barreto, 2007) de aproximadamente 1.500km² e abrigando uma população de mais de 3 milhões de habitantes²², a Baixada Fluminense é marcada por uma trajetória de ambiguidades e controvérsias, em que se fazem presentes os estigmas da precariedade coexistindo com tentativas recentes de se reescrever a história da localidade a partir de um ângulo mais positivo.

A Baixada Fluminense tem sido, ao longo de sua história, caracterizada como “lugar de passagem”. Pela região, passava o ouro extraído de Minas Gerais na época do áureo século XVIII, sendo suas vias fluviais o principal escoadouro dessa produção até a capital. Com o início do processo de urbanização do Rio de Janeiro, constrói-se a Estrada de Ferro D. Pedro II e abre-se a Rodovia Presidente Dutra (Simões, 2004; Barreto 2007), promovendo um fluxo intenso de pessoas da região para a cidade do Rio de Janeiro. Até hoje, essas são as principais vias que entrecruzam os municípios da Baixada Fluminense. A partir das margens da via férrea e da Rodovia Presidente Dutra é que houve a fixação populacional na região e o estabelecimento dos limites territoriais entre os municípios. Diariamente, seus habitantes transitam por essas vias em direção à cidade do Rio de Janeiro, onde mantêm seus empregos. Ainda hoje, os municípios da Baixada Fluminense (especialmente seu núcleo principal²³) são chamados de *idades dormitórios*, “um anexo empobrecido da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” (Duarte & Gomes, 2008, p.211).

A noção de “passagem” é bastante significativa aqui, uma vez que pode atribuir tanto valores negativos quanto positivos à região e aos seus habitantes. Por um lado, o fluxo direcionado para a capital (o Rio de Janeiro) pode sugerir

²¹ Compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, além dos municípios da Baixada Fluminense, as cidades de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro (capital).

²² Dados do Censo 2000 do IBGE.

²³ O chamado núcleo principal da Baixada Fluminense é constituído dos municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis e Nova Iguaçu.

que a própria Baixada Fluminense carece da produção de bens materiais e humanos que, de alguma maneira, pudesse promover um maior sentido de permanência, de fixação à localidade. Por outro lado, as vias que servem à ida são as mesmas que servem à volta; nesse movimento que envolve fluxos e contra-fluxos de pessoas e construções simbólicas, abre-se margem para a ressignificação das fronteiras bem como dos valores e imagens sobre a região e sua população. Segundo Louro (2010, p. 208),

“De fato, fronteiras são feitas para dividir e separar, mas é preciso lembrar que elas também são locais de relação e de encontro. Constituem-se em região propícia à *mélange* e à mistura, ao embaralhamento dos sotaques, das marcas e dos hábitos distintivos de cada um dos lados”.

A noção de “passagem” é, a mim, bastante produtiva, uma vez que metaforiza o próprio processo de mobilidade social, tão valorizado em nossa sociedade (Whyte, 2005 [1943]). Por intermédio dessa noção de “passagem” é que pretendo, de alguma maneira, lançar um olhar crítico sobre as visões comumente atribuídas à região e, ao revisar a trajetória de sua terra e sua gente, apresentar uma Baixada Fluminense *plural*, sujeita a constantes revisões e ressignificações, enfim, sujeita a fluxos e contra-fluxos.

A história da Baixada Fluminense assume contornos bastante significativos a partir do crescente processo de urbanização e industrialização do Rio de Janeiro no início do século XX. As décadas de 1930 e 1950, por exemplo, registram um crescente adensamento populacional na região, especialmente em virtude do intenso fluxo de migrantes provenientes de outros estados do país, como Espírito Santo, Minas Gerais e, especialmente, da Região Nordeste (Duarte & Gomes, 2008). Esses migrantes, movidos pelo sonho de estabelecer residência no Rio de Janeiro, vêm para a Baixada Fluminense atraídos, principalmente, pelo preço relativamente baixo dos loteamentos na região. Esse processo, entretanto, ocorreu de um modo assistemático, improvisado, sem qualquer tipo de planejamento governamental prévio. Segundo Duarte & Gomes (2008, p.125), “a ocupação desse território não obedeceu a nenhum planejamento urbano, estando ligada a processos migratórios espontâneos, por um lado, e à política de remoção de favelas das áreas nobres da então capital federal, por outro”. Assim, pode-se ter um quadro inicial da ocupação da Baixada Fluminense nessa primeira metade do

século XX: uma população pobre que almeja ascender socialmente pelo estabelecimento de moradia no Rio de Janeiro, mas que não possui condições materiais de custear a vida na capital. Assim, essa população procura “se virar” como pode (conforme a lógica característica das classes populares – Duarte & Gomes, 2008), mesmo em condições precárias de moradia.

“A inexistência de infraestrutura mantinha baixos os preços dos lotes. Os loteamentos apenas demarcavam ruas e lotes, de forma que a construção de vias para a circulação de automóveis, bem como a construção de equipamentos comunitários eram difíceis. As prefeituras da Baixada facilitavam ao máximo o estabelecimento de pessoas em seus territórios. Essa política pode ser verificada em práticas como: cobrança de taxa irrisória para a aprovação de projetos, tolerância a obras clandestinas, entre outros” (Maia & Rodrigues, 2009, p.3874).

Talvez nesse quadro acima construído resida o início de todo processo de estigmatização da região, tão frequente no senso comum: a Baixada passa a ser vista como o lugar dos pobres, dos nordestinos, dos negros, de “gente baixa” e inferior, privada das benesses da capital. É a terra da precariedade, longe de tudo, “tomada muitas vezes por favela, como sinônimo de área degradada física, moral, social e politicamente” (Barreto, 2004, p.45). É o gueto, portanto lugar perigoso, indesejável; enfim, constrói-se “a imagem da região como “faroeste fluminense”, uma “terra sem lei”.” (Enne, 2003, p.8). Como nativa da localidade, não nego a ocorrência desses signos da precariedade na região. Ainda hoje, a Baixada Fluminense carece da oferta de serviços básicos à população, como educação, saúde e saneamento. Também seria um equívoco mascarar o convívio de sua população com a violência urbana (desde a presença do “justiceiro” local – aquele que pode matar alguém em nome da “tranquilidade” de seu bairro – ao tráfico armado de drogas ilícitas). Ainda que todos esses aspectos se façam presentes no cotidiano da Baixada Fluminense, o que considero particularmente problemático é o olhar já viciado do observador externo, fortemente influenciado por esses estigmas sócio-historicamente construídos em relação à localidade e à sua população.

Nesse sentido, destaco a pesquisa desenvolvida por Enne (2003, 2004, 2010) a respeito da construção de um imaginário negativo, por parte da mídia impressa carioca, em relação à Baixada Fluminense. A partir da análise dos principais jornais cariocas desde a metade do século XX até os dias atuais, a

autora reconhece um forte discurso desqualificador atribuído à Baixada Fluminense até a década de 1980, caracterizando a região com “o *estigma* da violência, da ausência do poder público, da falta de condições de vida e de excesso de problemas sociais” (Enne, 2003, p.2). Nessa época, toda notícia relacionada à região apresentava, de forma bastante sensacionalista, algum episódio envolvendo chacinas, ações de grupos de extermínio, políticos inescrupulosos e/ou ligados a redes de violência, etc. Uma vez que o discurso jornalístico, em geral, está bastante comprometido com a visão de que a notícia deva remeter a uma verdade única e infalível, isso acabou contribuindo, de forma incisiva, para que a imagem de lugar precário e violento fosse assumida como uma verdade sobre a Baixada Fluminense. A autora observa, entretanto, que essa imagem de escassez e violência, na década de 1990, já figura sob formas mais atenuadas e, a partir de 2000, reduz de modo significativo. Algumas hipóteses são levantadas, então, pela autora para procurar dar conta dessa mudança de apresentação da Baixada Fluminense na grande mídia carioca:

- a) a violência urbana tornou-se um fenômeno generalizado, não estando restrito às localidades mais pauperizadas;
- b) a criação de jornais de bairro que apresentam o cotidiano da Baixada Fluminense sob uma óptica mais positiva;
- c) o impacto provocado pela abertura das vias expressas Linha Vermelha e Linha Amarela, diminuindo a distância espacial e simbólica entre a região e a capital;
- d) a ação de movimentos sociais – como ONGs, associações de moradores, partidos políticos, pastorais da Igreja Católica etc. – buscando transformar o cenário social da região;
- e) a elevação da Baixada Fluminense à categoria de mercado consumidor potencial;
- f) a valorização de discursos memorialistas a respeito da região.

As conclusões apontadas pela autora sugerem a emersão de uma outra visão acerca da localidade: uma Baixada Fluminense construída sob uma perspectiva mais positiva, inserida na ordem econômica vigente e com sujeitos sociais

engajados na produção de uma outra (e nova) Baixada Fluminense. Segundo a autora,

“...a busca da configuração de identidades positivas para a região da Baixada Fluminense é contrapartida para uma visão enraizada via imprensa de que a BF seria percebida de forma predominantemente negativa e estigmatizada, que acaba por alinhar posições anteriormente contrárias” (Enne, 2010, p.68).

Trata-se de um esforço que pretende rever criticamente a história da localidade e os estigmas atribuídos a ela nesse percurso para, a partir do ponto de vista do presente, contestá-los e ressignificá-los. Assim é que a autora destaca a atuação de redes memorialísticas e historiográficas na Baixada Fluminense que buscam redescrever as identidades estigmatizadas comumente associadas à região e tecer imagens positivas como “uma forma de recuperar a autoestima e assegurar a positividade também em termos de identidade regional” (Enne, 2010, p. 79). Enquanto as redes de memória esforçam-se em preservar marcos históricos (tais como fazendas e igrejas) como modo de ancorar no tempo presente lembranças de um passado glorioso da região, as redes de historiografia buscam narrar a história da Baixada Fluminense a partir do ponto de vista das populações excluídas e oprimidas (dentre elas, os migrantes, os negros, as mulheres, os escravos etc). Em ambos os casos, procura-se, a partir do presente, construir conhecimento acerca do passado e, mais ainda, olhar para a memória da região com vistas à cogitação de um outro futuro, livre de imagens depreciativas. Nas palavras de Enne (2010, p.74),

“Em disputa, está um saber acerca do passado da região, sobre o fazer histórico e sobre a função desse saber no presente, já que estamos partindo aqui da premissa de que toda história do passado é uma história feita por agentes no presente para atender a demandas do presente”.

Ou, ainda,

“...o que deve ser pensado é a construção dos *futuros possíveis*. Pois, claramente, todo o esforço empreendido no sentido de “resgatar”, contestar ou reinventar o passado, a partir das necessidades do presente, visa sempre postular possibilidades de futuros. Quando se perguntam acerca do que teria sido a Baixada Fluminense para dar conta da perda de imagens positivas para a Baixada Fluminense, os agentes envolvidos com esse processo estão pensando fortemente em que Baixada almejam construir” (Enne, 2004, p.4).

Gostaria de focalizar, nesse momento, o caso particular de Nova Iguaçu, município onde está situada a unidade de ensino do CEFET/RJ na qual os dados do meu estudo foram gerados. Juntamente com Duque de Caxias, Nova Iguaçu se destaca no cenário da Baixada Fluminense por ter construído, desde o princípio do processo de ocupação da área, uma estrutura econômica bem sólida, caracterizada, particularmente, pela oferta de comércio e serviços (Maia & Rodrigues, 2009: p.3857). Costumo dizer, entretanto, que Nova Iguaçu é uma cidade de contrastes. Entre os iguaçuanos, encontramos famílias muito bem estabelecidas financeiramente, residentes em apartamentos de luxo localizados em bairros nobres da cidade. Não raro, essas mesmas famílias também possuem imóveis na região da Barra da Tijuca (na cidade do Rio de Janeiro) ou casas de veraneios em cidades da Região dos Lagos. Por outro lado, também encontramos lares extremamente pauperizados, em bairros precários, sem serviços básicos necessários à população, que abrigam moradias simples e improvisadas. Provavelmente, o olhar externo e atravessado pelos já tradicionais estigmas associados à Baixada Fluminense poderia, simplesmente, supor que não existam ricos, ou mesmo uma classe média, em Nova Iguaçu. A observação mais cuidadosa e sistematizada, entretanto, torna visível uma outra cidade, onde coexistem os signos da abundância²⁴ e da escassez.

Simões (2004) localiza a origem dessas disparidades sociais em Nova Iguaçu no período de abertura da Rodovia Presidente Dutra, quando muitas indústrias são implantadas às suas margens. Segundo o autor,

“A instalação de plantas industriais modernas, com novos patamares tecnológicos, cria novas demandas no setor de serviços e por novos perfis de trabalhadores. Surge uma nova classe social, praticamente inexistente no município até então, formada por profissionais liberais e trabalhadores qualificados, um embrião de uma classe média, de onde emergirá novos atores para o cenário político local.” (Simões, 2004: 55)

²⁴ Uma nota etnográfica merece destaque aqui: em conversa informal com uma professora de inglês da escola, no dia 6 de julho de 2010, a mesma relata que, à época antecedente ao seu casamento, visitou uma série de empreendimentos imobiliários em Nova Iguaçu e assustou-se com aos altos valores cobrados pelos apartamentos. Segundo relatou a professora, o padrão das construções e os preços dos imóveis seguiam os mesmos moldes dos empreendimentos em localidades valorizadas no mercado imobiliário, como a Barra da Tijuca.

Essa classe média em formação destoa daquele perfil do habitante da Baixada Fluminense no início da ocupação da região. Não estamos mais falando dos favelados expulsos da capital ou dos migrantes nordestinos à procura de melhores condições de vida. É para esse perfil diferenciado, o do profissional liberal detentor de saberes necessários à indústria, que o poder público voltará suas atenções, deixando à própria sorte as populações mais carentes. Maia & Rodrigues (2009) apontam que ocorre, em Nova Iguaçu, uma espécie de investimento seletivo nas áreas ocupadas por essa classe de profissionais liberais.

“Entre a estação ferroviária e a encosta da Serra de Madureira estabeleceu-se uma área residencial que desde o início foi ocupada pelos setores mais abastados da sociedade. Essa foi a faixa de moradia dos antigos exportadores, profissionais liberais e comerciantes que possuíam uma renda bem acima da maioria da população e ocupavam casas amplas próximas à estação e nas encostas do maciço, longe das áreas alagadiças e inundáveis.

A referida política de investimentos seletivos contribuiu para a valorização dessas áreas e a construção posterior de um muro ao longo da via férrea, provocando uma nova divisão na cidade. No entanto, tratava-se àquela altura de uma divisão intramunicipal: Nova Iguaçu foi dividida internamente em dois lados, um dos “ricos” e outro dos “pobres”.” (Maia & Rodrigues, 2009, p.3875).

Coincidentemente ou não, a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ fica localizada, justamente, no lado dos “pobres” da cidade. O prédio da escola foi construído no lado extremo oposto aos bairros nobres da cidade. Isso acarreta, a meu ver, um sem-número de consequências, especialmente no que tange à noção de “passagem” (conforme apontada no início da presente seção). Qualquer pessoa que queira chegar à UnED de Nova Iguaçu precisa engajar-se em um movimento de contra-fluxo, seja este inter ou intramunicipal. Quem vai a essa unidade de ensino em busca de um ensino de qualidade, necessariamente, percorre o caminho inverso que, tradicionalmente, seria feito. Percorre-se a Rodovia Presidente Dutra do Rio para a Baixada, não mais o contrário; movimenta-se em Nova Iguaçu do Centro para a periferia. Como lugar de “passagem”, a Baixada Fluminense é, também, uma área estratégica (Duarte & Gomes, 2008) na qual a direção que se decide tomar pode fazer toda diferença.

Passemos, agora, à caracterização da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ propriamente dita.

4.3.

O CEFET/RJ (Unidade de Ensino Descentralizada de Nova Iguaçu)

A UnED de Nova Iguaçu fica localizada no bairro de Santa Rita, a cerca de 7km do Centro do município e a 4,5km de uma das saídas da Rodovia Presidente Dutra (à altura do km 15, sentido São Paulo). A escola fica situada às margens da Estrada de Adrianópolis, via que segue em direção à região de Tinguá, área de Mata Atlântica onde se encontra a Reserva Biológica Federal do Tinguá (REBIO Tinguá), além de inúmeros sítios e cachoeiras onde muitos moradores da Baixada Fluminense costumam passar momentos de lazer nos fins de semana. A vizinhança da escola é constituída, principalmente, de casas com quintal e alguns sobrados (com loja comercial no térreo). Próximo dali, há várias fábricas e indústrias em funcionamento, um posto de vistoria do DETRAN, além do Hospital Geral de Nova Iguaçu (HGNI, conhecido como Hospital da Posse). Este último talvez seja o principal ponto de referência para quem quer chegar à UnED de Nova Iguaçu (“Pega a estrada do Hospital da Posse e segue reto” é o que costuma se dizer). Duas linhas intermunicipais de ônibus e algumas poucas linhas municipais conduzem à UnED, dado que repercute nas dificuldades de acesso dos alunos à escola. No parabrisa dos ônibus, o logotipo do CEFET/RJ figura como indicação do itinerário a ser percorrido (o que sinaliza que, de certa forma, a presença do CEFET/RJ altera o repertório de pontos de referência da localidade). Na estrada (mas não nas ruas vizinhas), é intenso o fluxo de veículos de passeio, além de bicicletas e carretas. Vejo o local onde foram erguidas as instalações da UnED de Nova Iguaçu também como um “lugar de passagem”, ligando o lado mais natural/rural do município (sintetizado na imagem de recanto ecológico de Tinguá) ao lado mais urbano (com todo fluxo de pessoas, bens e serviços do Centro da cidade). Creio que esses dados acerca da localidade, de alguma forma, contribuam para a percepção de que novas vozes, valores e visões de mundo são agregados e produzidos no contexto da UnED de Nova Iguaçu. O que almejo defender é que, ao ser inaugurado em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e especificamente nesse “lugar de passagem”, o CEFET/RJ ressignifica-se.

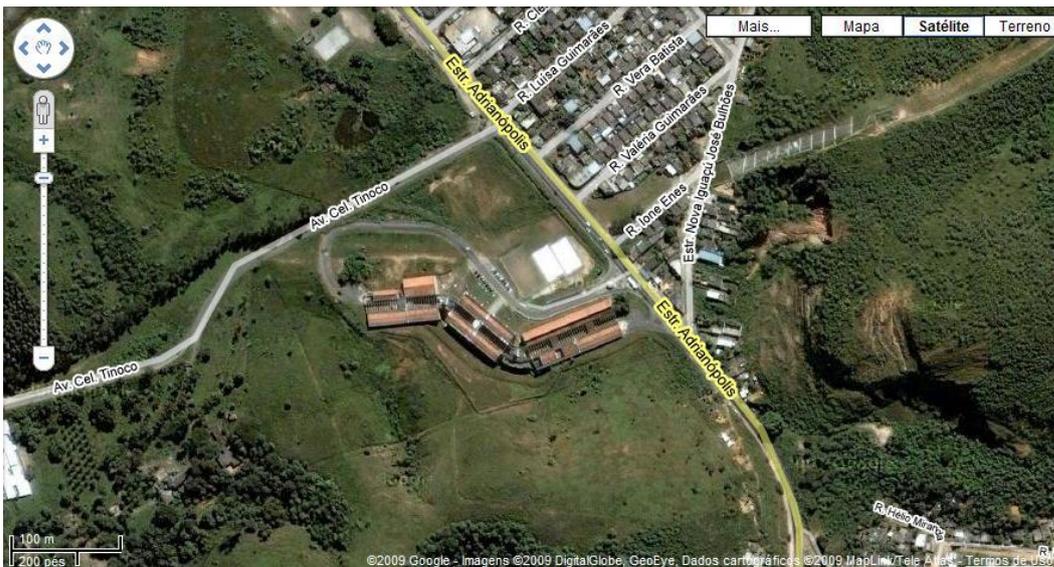


Figura 1 – Imagem de satélite da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ



Figura 2 – Visão da entrada principal da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ

A UnED de Nova Iguaçu ocupa um terreno de 68.700m^2 , com $15.913,93\text{m}^2$ de área construída²⁵. Há um prédio único, constituído de três blocos contínuos (A, B e C), erguido com paredes em tijolo aparente, o que, de certa forma, faz lembrar

²⁵ Todos os índices numéricos aqui relacionados encontram-se disponíveis *online* no endereço eletrônico <http://www.cefet-rj.br>.

o projeto arquitetônico de uma fábrica²⁶. O tamanho da escola já se faz notar ao longe, na estrada, antes mesmo de se entrar na área da escola propriamente dita. Quem chega à escola passa, primeiramente, por uma guarita, onde funcionários vigilantes uniformizados, de uma empresa terceirizada, atuam no controle de entrada de pessoas e veículos. Os vigilantes (ou “guardinhas”, como são nativamente nomeados) também fazem a ronda nos vários espaços da escola, cuidando da segurança patrimonial e pessoal. Passando pela guarita, percorre-se um longo caminho até o pátio central que dá acesso aos ambientes pedagógicos e administrativos da instituição. Nesse percurso, são vistas as três quadras poliesportivas destinadas às atividades de Educação Física e ao futebol recreativo (conhecido como “pelada”) de alunos e/ou servidores. Na extensão desse caminho, também encontramos palmeiras e outras espécies de árvores e arbustos plantados pelos próprios alunos²⁷ e por paisagistas²⁸. No pátio da escola, estão localizadas a secretaria, a sala da coordenação de estágios, o quiosque de informática (para acesso dos alunos à Internet ou confecção de trabalhos escolares) e a sala do grêmio estudantil. Além desses ambientes, encontram-se no pátio a cantina, a papelaria e a xerox, setores estes ocupados por funcionários terceirizados e caracterizados pelo intenso fluxo de alunos em todos os horários. O pátio escolar pode ser considerado um espaço privilegiado de estabelecimento de relações sociais: é o lugar da hora do intervalo, do lanche e almoço, do passatempo (aproveitando-se para jogar tênis de mesa ou cartas), do namoro, do violão com os colegas, das assembleias estudantis, das festas etc. Do pátio, tem-se acesso aos demais ambientes da escola (distribuídos nos três blocos em dois andares) por duas escadarias ou por uma rampa. São vinte salas de aula, vinte e sete laboratórios (alguns inacabados), quatro salas de professores, oito salas para os setores administrativos, uma biblioteca e um auditório (no presente momento,

²⁶ Durante uma aula realizada em maio de 2010, com uma turma de 1º ano, alguns alunos disseram não imaginar que, ali, funcionava uma escola, muito menos um CEFET. Alguns acreditavam que se tratava de um anexo do Hospital da Posse (que, coincidentemente, é construído também em tijolo aparente).

²⁷ Por ocasião de um projeto de conscientização ambiental desenvolvido por um dos professores de Educação Física na escola entre 2006 e 2009.

²⁸ Em 2009, foi licitado um projeto paisagístico para a UnED e espécies diferentes de plantas (entre elas, árvores ornamentais, arbustos e bromélias) foram cultivadas. Nessa ocasião, o nome da instituição foi “escrito” no gramado próximo ao bloco A com pingo de ouro (arbusto de folhagem dourada).

em obras). Esses são os ambientes tradicionalmente reservados para as atividades de estudo e trabalho.



Figura 3 – Visão frontal da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ



Figura 4 – Visão aérea da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ



Figura 5 – Nome da instituição gravado no gramado próximo ao bloco A

Considero que, para além da estrutura física da escola, faz-se necessário olhar atentamente para as redes de sociabilidade tecidas nesses espaços. Nesse sentido, alguns comentários (tomados com base em notas etnográficas) merecem destaque. As salas de professores, por exemplo, correspondem a espaços de livre acesso para os alunos – algo incomum na maior parte das escolas. É um hábito frequente do alunado procurar pelos seus professores para tirarem dúvidas dos conteúdos ministrados em sala de aula, ou mesmo para uma conversa informal mais descontraída. Nos bancos de cimento dos corredores da escola, não é raro encontrarmos pequenos grupos de alunos estudando para suas avaliações²⁹, ou, simplesmente, conversando nos momentos de intervalo entre uma aula e outra. Como os alunos permanecem na escola praticamente em horário integral quase

²⁹ Esse hábito muito provavelmente foi adquirido pelos alunos em virtude da falta de ambientes apropriados na época da inauguração da escola. Hoje, porém, a UnED já conta com uma biblioteca bem equipada (com computadores conectados à Internet, baias para estudo individual e salas para estudo em grupo), porém o hábito de estudar nos “banquinhos” da escola teve continuidade.

todos os dias da semana, muitos levam suas “marmitas”³⁰ de casa e almoçam em um refeitório³¹, localizado no pátio da escola, ao lado da cantina. Alguns pequenos estabelecimentos no formato *self-service*, inclusive, foram abertos na outra margem da estrada em se localiza a escola, atendendo às necessidades desses alunos que precisam lá permanecer em dois turnos. Da mesma forma, em algumas residências vizinhas, surgiram alguns serviços de encomenda de “quentinhas”³² – levadas à escola por um *motoboy*³³ – que são amplamente consumidas tanto por alunos quanto por funcionários e professores. É possível dizer que a presença da UnED mobiliza a economia (ainda que informal) do bairro. Outro aspecto interessante diz respeito ao hábito de “matar aula”. Quando alguns alunos decidem faltar alguma aula deliberadamente, costumam permanecer na própria escola (seja no pátio, na mesa de ping-pong, nas quadras esportivas ou nos corredores) ao invés de se dirigem a suas residências. Tudo isso parece apontar para uma configuração de cultura particular da UnED de Nova Iguaçu, em que valores relativos ao afeto e à permanência assumem notoriedade.

No que tange ao seu funcionamento administrativo, a UnED de Nova Iguaçu possui uma direção local e uma gerência de ensino, porém vinculadas à unidade Maracanã – sede do sistema CEFET/RJ –, o que não confere à UnED autonomia política total. A escola oferece cursos técnicos de Eletromecânica, Informática, Enfermagem e Telecomunicações (nas modalidades Concomitância Interna e Concomitância Externa ao Ensino Médio), além de cursos de Graduação em Engenharia Industrial de Controle de Automação e Engenharia de Produção. Enquanto os cursos de Nível Médio-Técnico são ofertados nos turnos da manhã e tarde (de 7h20min às 18h), as Engenharias ocorrem no turno da noite (de 18h30min às 22h40min) e aos sábados (de 8h às 12h). No momento, a UnED possui 1.398 alunos matriculados nos dois níveis de ensino. 81 professores e 26 administrativos compõem o quadro de servidores da unidade. O corpo docente é constituído de 71,6% de mestres ou doutores; além disso, 96,3% seguem o regime

³⁰ Recipiente de plástico ou metal em que se transporta a própria refeição. Objeto comumente associado ao universo simbólico do operariado, das classes trabalhadoras.

³¹ Nesse refeitório, há uma geladeira e um forno de micro-ondas, além de mesas e cadeiras para a refeição dos alunos. As mesas e cadeiras do pátio escolar, dispostas em frente à cantina, também costumam ser utilizadas para as refeições.

³² Refeição servida em embalagem de papel alumínio.

³³ Mototaxista que efetua entregas de encomendas, documentos, pagamentos bancários etc. Profissão também comumente associada ao universo simbólico das classes trabalhadoras.

de trabalho de Dedicção Exclusiva (40 horas /DE). Todos os professores e funcionários do corpo administrativo ingressaram na instituição por meio de concurso público.

Para ingressarem na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, os alunos são submetidos a um concurso público (tanto para o Nível Médio-Técnico quanto para o Ensino Superior). No caso específico do Nível Médio-Técnico, anualmente, são oferecidas 288 vagas para novos alunos. Os candidatos são submetidos a provas em duas fases: na primeira, são avaliados, em questões de múltipla-escola, conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; os que tiverem sido aprovados para a segunda fase realizam provas discursivas de Redação e Matemática. No final de todo processo seletivo, os 144 candidatos melhor classificados podem matricular-se nos Níveis Médio-Técnico em regime de Concomitância Interna (ou seja, podem cursar as duas modalidades de ensino na própria unidade) – são com esses alunos que eu atuo, uma vez que a minha disciplina, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, é oferecida exclusivamente no Ensino Médio. Os outros 114 aprovados obtêm o direito de matricular-se em um dos cursos técnicos oferecidos, porém o Ensino Médio deverá ser concluído em outra instituição de ensino (ao que se denomina regime de Concomitância Externa). Gradativamente, o interesse pelos cursos oferecidos pela unidade tem crescido, e isso pôde ser observado no concurso para admissão de alunos em 2009: a relação candidato-vaga para o Ensino Médio foi de 14,38 e, para os cursos de Graduação, de 4,26³⁴.

A maioria dos alunos da unidade reside em Nova Iguaçu (em bairros mais próximos ou afastados da escola) ou nos demais municípios da Baixada Fluminense (tais como Mesquita, Belford Roxo, Queimados, São João de Meriti e Paracambi). Não é raro, entretanto, encontrarmos alunos moradores de bairros periféricos do Rio de Janeiro, especialmente da Zona Norte (por exemplo, Irajá, Pavuna, Anchieta, Vila da Penha, entre outros) e da Zona Oeste (Realengo, Bangu, Campo Grande etc). Muitos orgulham-se em terem sido aprovados no concorrido concurso para o CEFET/RJ e esse orgulho costuma, inclusive, gerar o estabelecimento de comparações valorativas entre os alunos do CEFET/RJ e os de

³⁴ Dados referentes ao Processo Seletivo para admissão de alunos realizado em 2010 (tais como relação candidato-vaga, médias, reclassificações etc) não haviam sido publicados pela instituição até o momento da redação do presente texto.

outras instituições de ensino. A imagem abaixo, gentilmente cedida por um aluno do 4º ano de Eletromecânica da UnED de Nova Iguaçu, recentemente circulou em uma das redes sociais na Internet e, a meu ver, aponta, de modo sensível, para o prestígio comumente associado ao aluno do CEFET/RJ.

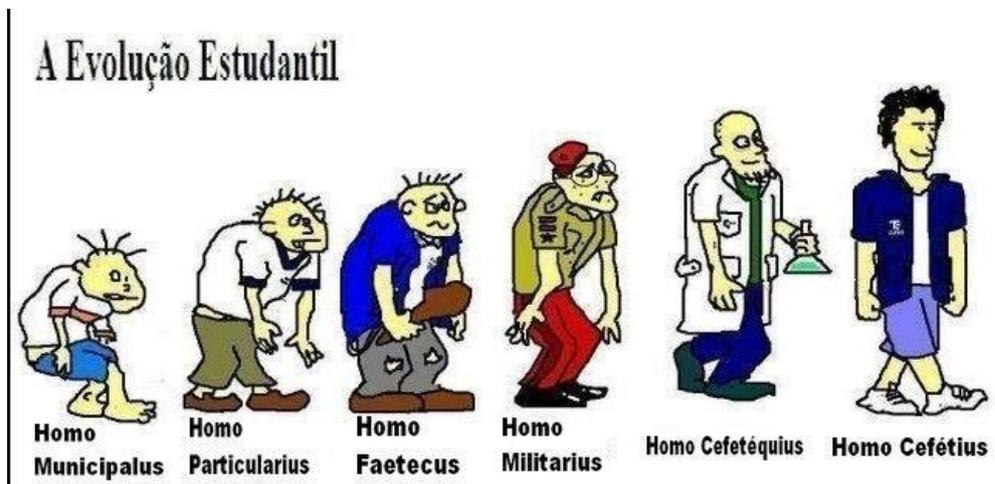


Figura 6 – A Evolução Estudantil

Não pretendo fazer uma análise detalhada da imagem aqui apresentada, porém creio que nela haja elementos dignos de comentário. Cada personagem da linha evolutiva sugerida acima caracteriza uma instituição de ensino específica, a saber: a escola municipal, a particular, a FAETEC³⁵, o Colégio Militar, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (antigo CEFETEQU – Escola Técnica Federal de Química), e, por fim, o CEFET/RJ. A imagem dialoga intertextualmente com a cena clássica da evolução da espécie humana que sugere ser o “Homo sapiens” resultado do afastamento de seu estágio inicial de primata. A postura curvada que, gradualmente, torna-se ereta reforça essa ideia de evolução de um quadro mais rudimentar de existência para um estado mais racional, humanizado, logo

³⁵ Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. A FAETEC é responsável pela oferta de cursos de nível Médio-Técnico, no âmbito da rede estadual de ensino, assemelhando-se, assim, da missão educacional e ao campo de atuação do CEFET/RJ. Notas etnográficas registram, entretanto, a constante diferenciação valorativa que, nativamente, os alunos do CEFET/RJ fazem de si próprios em relação aos alunos da FAETEC. Ser confundido como aluno da FAETEC pode ser motivo de muita indignação para alguns alunos do CEFET/RJ. Voltarei a tratar dessa questão na Análise de Dados (item 5).

evoluído. É assim que muitos cefetianos³⁶ se veem: como indivíduos melhores por estudarem em uma escola de prestígio e que lhes é motivo de orgulho.

Poder estudar em uma instituição federal de ensino, símbolo de tradição na educação profissional, é visto como uma expressão legítima de prestígio e envolve crenças e valores relativos à possibilidade de ascensão social: a noção de que, por meio do estudo, pode-se melhorar de vida e afastar-se da condição social de origem. A ausência de uma rede de ensino público consolidada e as dificuldades de acesso à educação formal (Duarte & Gomes, 2008) são problemas comuns enfrentados pelos habitantes da Baixada Fluminense. A inauguração de uma instituição educacional renomada (como é o caso do CEFET/RJ) em Nova Iguaçu, de alguma forma, altera, sensivelmente, o campo de possibilidades (Velho, 2008 [1981], 1994) dos filhos da região, especialmente aqueles em cujas famílias predomina um *ethos* (Geertz, 1989) de valorização de um projeto educacional “como meio de ascensão social” (Duarte & Gomes, 2008, p.140). Acredito que os alunos da UnED de Nova Iguaçu sejam filhos desse modelo específico de família e, nesse sentido, a escola poderia ser considerada um microcosmo dos anseios dos sujeitos sociais de uma região geográfica marcada pelos signos da marginalidade. Assim, tal qual o mulato de Gilberto Freyre (1936) que, em *Sobrados e Mucambos*, adquire status social via formação bacharelesca, o aluno habitante da Baixada Fluminense (ou dos bairros periféricos do Rio de Janeiro) vislumbra uma possibilidade de “subir na vida” por meio de uma educação escolar de qualidade, sem que, para isso, precise deslocar-se para as boas e tradicionais escolas da capital.

Considero que a trajetória da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ é marcada por movimentos de ruptura e continuidade. Sua história começa mesmo antes de sua inauguração, em 2003.

“Inaugurada em agosto de 2003, a Unidade de Ensino Descentralizada de Nova Iguaçu (UnED de Nova Iguaçu) é resultado de uma política iniciada no governo Sarney, em 1986, com o chamado Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), objetivando expandir e interiorizar a oferta de cursos em áreas afastadas dos grandes centros urbanos. Desta forma, espera-se garantir o acesso das classes populares e cursos considerados de excelência, como, também, possibilitar

³⁶ Categoria nativa que se refere tanto ao aluno que estuda no CEFET como ao docente ou servidor técnico-administrativo que atua na instituição. O adjetivo (quicá um gentílico) é indicativo de que ser membro do CEFET é fazer parte de uma cultura particular.

o desenvolvimento tecnológico e social da região” (CEFET/RJ: *seu tempo e sua história*, 2007, p.56).

É de se questionar o porquê de tanta postergação para que a escola fosse inaugurada. De 1986 a 2003, são dezessete anos de espera. Nesse intervalo de tempo, muitos jovens e famílias da Baixada Fluminense poderiam ter tido suas trajetórias impactadas pelos efeitos de uma educação pública de qualidade. Uma observação de ordem etnográfica bem ilustra os efeitos dessa demora na inauguração da escola em Nova Iguaçu. Um colega do Ensino Médio, professor de Física, residente no bairro de Miguel Couto (bem próximo da escola), diz lembrar-se da época em que o prédio da escola estava sendo erguido. Seu pai vislumbrava, otimista, o dia em que seu filho concluiria a 8ª série do 1º grau e passaria a estudar numa escola técnica “bem pertinho de casa”. Os anos se passaram e seu pai, finalmente, viu aquele sonho concretizando-se: seu filho havia entrado para o CEFET/RJ, porém, agora, já como professor da instituição e aluno de doutorado em outra universidade pública. Além desse relato, esse professor menciona os eventuais saques de moradores da localidade (que retiraram janelas, portas, fios de eletricidade etc. da escola) e as reformas por que o prédio precisou passar para que fosse recuperado do estado de abandono. Esse intervalo de tempo entre a concepção da UnED de Nova Iguaçu e a sua efetiva inauguração pode, hoje, não parecer tão relevante. Afinal de contas, nesses oito anos de vida, muitos alunos foram formados, tanto no Nível Médio quanto no Técnico, e não nos chegam relatos de insucessos dos alunos egressos. Há um sem-número de ex-alunos matriculados em universidades públicas e privadas e/ou já atuantes no mercado de trabalho. Em todas as suas participações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM³⁷), a escola sempre figurou na lista de melhores notas da Baixada Fluminense, o que promove um orgulho exacerbado (e até uma certa expectativa) em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Todas essas histórias de sucesso alimentam ainda mais os anseios de ascensão social via escolarização formal dos filhos da Baixada Fluminense; entretanto há que se refletir sobre as

³⁷ O resultado do ENEM no ano de 2010 foi bastante expressivo e alimentou ainda mais o orgulho dos alunos da UnED de Nova Iguaçu. A unidade foi 1ª colocada entre as escolas do município de Nova Iguaçu e, no ranking estadual, superou o resultado da Unidade Maracanã, sede do sistema CEFET/RJ (fonte: www.portal.inep.gov.br/web/enem/enem).

histórias que não puderam ser contadas, simplesmente pelo fato de a escola ter sido “abandonada” por dezessete anos.

A UnED de Nova Iguaçu é uma instituição escolar nova, com oito anos de vida, mas que carrega um nome que é sinônimo de mais de 90 anos de tradição no ensino tecnológico de qualidade e excelência. Assim, a instituição assume um papel duplo: dar continuidade a essa narrativa de sucesso referente à marca CEFET/RJ e, simultaneamente, tecer seus próprios enredos no estabelecimento das relações sociais e rotinas locais e no atendimento às demandas da região que a abriga. Alguns problemas infraestruturais atingem, de certa forma, o cotidiano da UnED. Um deles relaciona-se à constante necessidade de manutenção do espaço físico da escola (como a reforma de salas de aula, quadras esportivas, laboratórios etc), para a qual nem sempre há verba imediata disponível. Atualmente, a escola não enfrenta problemas sérios referentes à carência de professores (contudo esta já foi uma situação crítica enfrentada pela UnED). O quadro de professores no Nível Médio-Técnico está completo, permitindo, assim, que os alunos não fiquem sem aulas por falta de docentes na instituição. Na Graduação, entretanto, alguns relatos apontam para a necessidade de mais docentes nessa modalidade de ensino. Outros problemas já dizem respeito a questões de ordem mais macro. Por exemplo, o precário abastecimento de água, típico de muitas áreas da Baixada Fluminense, tem afetado a rotina da escola recorrentemente. Em algumas ocasiões, as atividades precisaram ser suspensas, visto que os reservatórios estavam esvaziados e não houve fornecimento de água pela companhia responsável por sua distribuição³⁸. A dificuldade de acesso à escola, especialmente pelo limitado número de linhas de ônibus que trafegam pela região, também é um problema constantemente enfrentado. Assim, frente aos desafios que se colocam, a UnED de Nova Iguaçu segue seu enredo, tomando o passado da educação federal tecnológica (construído como glorioso) como referência e projetando possíveis futuros (preferencialmente bem sucedidos) para os filhos da Baixada Fluminense que almejam melhorar de vida por meio da educação.

³⁸ Em 2008, a UnED de Nova Iguaçu ganhou destaque no noticiário RJTV, da Rede Globo, por causa do odor identificado nas cisternas e da suspeita da contaminação da água e do solo. Na ocasião, as atividades foram suspensas, provocando transtornos no calendário escolar. (Ver: <http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0..MUL720798-9097.00-SUSPEITA+DE+CONTAMINACAO+DE+AGUA+SUSPENDE+AULAS+EM+ESCOLA.html>)



Figura 7 – “Quem faz a escola é o aluno”³⁹

Passo, agora, à descrição do tipo de empreendimento investigativo desenvolvido no meu estudo. Esmero-me na tradição interpretativista, ou qualitativa, de pesquisa nas Ciências Sociais, buscando aliar o trabalho de observação participante, típico da pesquisa sobre a vida social (Velho, 2008 [1981]), ao ferramental teórico-analítico dos estudos discursivos sobre narrativas.

4.4. Investigando a vida social: a descrição etnográfica

Considerando-se que o presente estudo afilia-se a uma vertente de pesquisa que enfatiza a importância de se olhar atentamente para o uso da linguagem para uma melhor compreensão das interações e práticas sociais, faz-se necessária a adoção de um paradigma de investigação que, de alguma forma, conjugue com tais interesses. Nesse sentido, creio ser importante uma observação direta, cuidadosa e prolongada do universo em investigação, com o intuito de

³⁹ Foto gentilmente cedida por uma aluna do 2º ano do Ensino Médio-Técnico em Informática. Em 2009, a aluna inscreveu esta foto em um concurso de fotografias organizado pelo grêmio estudantil da instituição.

compreender melhor a dimensão simbólica das situações sociais, perceber o estabelecimento de padrões de interação e comportamento e ter um íntimo conhecimento sobre a vida local. Métodos de pesquisa advindos das Ciências Sociais (em especial, a Antropologia) para a geração e análise de dados podem ser, a meu ver, particularmente interessantes. Busco, assim, articular um diálogo entre a pesquisa narrativa e a tradição epistemológica interpretativista, o que se justifica, especialmente, devido a duas noções cruciais nesse tipo de orientação investigativa: a) a ideia de que o saber científico é uma produção, não uma verdade universal; b) a concepção de que o pesquisador está intimamente comprometido com o ato da pesquisa e o saber que produz.

Em primeiro lugar, ao assumir que o conhecimento científico é relativo e não-factual, a pesquisa interpretativista afasta-se de uma forte perspectiva positivista de investigação (típica da tradição de pesquisa nas Ciências Naturais, e não rara nos Estudos da Linguagem) e alinha-se a uma visão de que o produto da pesquisa é sempre parcial, incompleto e provisório. Trata-se de uma abordagem que altera, sensivelmente, as tradicionais visões acerca do estatuto da(s) verdade(s) científica(s) e que desloca o foco de interesse para o fazer investigativo, para a produção de conhecimento propriamente dita. Ao invés de buscar um conhecimento científico objetivo, universal e generalizável, validado e demonstrado por um viés correspondentista de causa e efeito, a pesquisa interpretativista focaliza, segundo Moita Lopes (1994, p.332), “aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”.

Renunciar a uma verdade dita “universal” não implica, entretanto, “a falência do rigor científico” (Velho 2008 [1981], p.130), tampouco a defesa de uma espécie de “vale-tudo” epistemológico. É nesse sentido que um segundo aspecto da pesquisa interpretativista assume relevância: a forte imbricação entre as escolhas epistemológicas do pesquisador e as implicações éticas dessas escolhas. O rigor metodológico advém dos percursos trilhados pelo pesquisador e da reflexividade e auto-consciência acerca de seu papel nesse processo. É fundamental que o pesquisador perceba-se como um autor intimamente comprometido com o ato da pesquisa e o saber que produz, logo todo trabalho investigativo é permeado pela sua subjetividade e seus posicionamentos de ordem política. Destrona-se, assim, o mito da imparcialidade e da neutralidade científicas e passa-se a conceber a produção de conhecimento sobre a sociedade “enquanto

objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (Velho, 2008 [1981]), p.130). Reconhece-se, desta forma, a indissolubilidade entre pesquisa, subjetividade(s) e ética. Nas palavras de Duarte & Gomes (2008, p.22),

“A plena assunção da renúncia à ambição de acesso a uma verdade absoluta sobre o mundo observado não significa, no entanto, a renúncia à ambição de melhor compreensão da ordem dos fenômenos registrados e de sua experiência nativa. Nessa linha instável constroem-se e se justificam a inscrição, a interpretação, a modelização e a narrativa antropológica”.

Ou, ainda, conforme aponta Becker (2008 [1963], p.200),

“Nosso trabalho trata continuamente de questões éticas; é moldado e dirigido, de forma permanente, por nossas preocupações éticas. Não queremos que nossos valores atrapalhem nossa apreciação da validade de nossas proposições sobre a vida social, mas não podemos evitar que influenciem nossa escolha de objetos e hipóteses, ou a utilização de nossos resultados. Essa influência tampouco deveria nos incomodar. Ao mesmo tempo, é impossível evitar que nossos juízos éticos sejam influenciados pelo crescente conhecimento com o qual nos confronta nosso trabalho científico. Ciência e ética se interpenetram”.

Dentre os diversos tipos de pesquisa interpretativista, destaco a relevância da pesquisa etnográfica (Velho, 2008 [1981]; Winkin, 1998) por ela fornecer subsídios para uma melhor compreensão acerca da complexidade das interações sociais. Winkin (1998) define a etnografia como uma arte que requer três competências do pesquisador: saber ver, saber estar com (com os outros e consigo mesmo) e saber escrever. O esforço intelectual do pesquisador envolve um estranhamento daquilo que é lhe familiar (Velho, 2008 [1981]), um pensar *com* os participantes do estudo etnográfico e uma descrição da vida social que, necessariamente, será filtrada pelos múltiplos olhares ali presentes. É nesse sentido que Moita Lopes (1996, p.22) define, como foco da pesquisa de base etnográfica, a “percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc”. Sendo assim, essa modalidade de pesquisa procura analisar uma dada questão da vida social sob a perspectiva dos participantes envolvidos no processo, ou seja, à luz das diversas subjetividades e interpretações ali presentes. Nas palavras de Lüdke & André (1986, p.12), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos

permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Com o intuito de compreender melhor a dimensão simbólica das situações sociais e perceber o estabelecimento de padrões de interação e comportamento de um dado grupo, a pesquisa etnográfica ancora-se em um intenso e delicado trabalho de campo que, posteriormente, é transformado em texto antropológico. Com base em métodos qualitativos de pesquisa, como “a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado” (Velho, 2008 [1981], p.123), considera-se fundamental a observação direta e de longa duração (Whyte, 2005 [1943]) para que se tenha um íntimo conhecimento sobre a vida local. Destaco, nesse sentido, a obra de Clifford Geertz (1989) e suas contribuições para o desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa. As diretrizes do Interpretativismo são traçadas pelo autor em *A interpretação das culturas*, obra na qual são apresentados dois elementos centrais na pesquisa sobre a vida social: a) a elaboração de um conceito semiótico de cultura; e b) uma definição de etnografia como texto narrativizado, ou seja, como relato.

Geertz (1989) define cultura como uma teia pública e complexa de significados inescapável aos seres humanos. Quando o antropólogo engaja-se no estudo de uma dada cultura, deve fazê-lo de forma a, primeiramente, apreender essa complexa rede de significados para, em seguida, criar inteligibilidade sobre ela em forma de texto de pesquisa. Assim, Geertz propõe dois movimentos importantes no estudo da cultura:

a) o pesquisador deve atentar para o fluxo do comportamento social. Nesse sentido, a orientação investigativa de Geertz assemelha-se em muito à perspectiva interacionista de Becker (2008 [1963], p.193), para o qual se faz necessário “um exame mais atento de pessoas agindo juntas” na vida em sociedade;

b) a construção teórica deve privilegiar descrições minuciosas, cujo objetivo é “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas” (Geertz, 1989, p.19-20).

A partir desses dois movimentos é que Geertz nomeia o que seria o papel desse empreendimento investigativo: para o autor, “a etnografia é uma descrição densa”. Por meio de uma espécie de inscrição detalhada (ou “microscópica”, para

utilizar um termo geertziano) do contexto estudado, dos fluxos interacionais, do funcionamento das instituições e processos sociais etc., o etnógrafo procura construir uma interpretação acerca desses dados para, a partir de então, transformá-la em resultados de pesquisa. A perspectiva teórica de Geertz propõe ser possível desenvolver um conhecimento bastante extenso sobre contextos e assuntos que, em tese, seriam demasiadamente restritos e limitados. Nas palavras do autor, “fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas” (Geertz, 1989, p.17). Afilio-me a esta orientação metodológica por considerar que, no meu estudo, um olhar cuidadoso e minucioso para as ações sociais em sua delicadeza pode levar-me a grandes conclusões acerca do contexto (da cultura, como diz Geertz) pesquisado. Por esse motivo é que iniciei o presente capítulo com uma descrição exaustivamente detalhada das três esferas contextuais em que o meu estudo se deu, a saber: a educação profissional no Brasil; a região sócio-geográfica da Baixada Fluminense; e o contexto escolar em que os dados de pesquisa foram gerados. Por essa razão, também, é que, ao longo do presente trabalho, notas etnográficas serão evocadas sempre que eu julgar pertinente um diálogo mais explícito entre teoria, análise de dados e campo de pesquisa.

Outra dimensão fundamental na obra de Geertz diz respeito ao caráter narrativo (textual) atribuído ao fazer etnográfico. Nas palavras do autor, “trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-factuais ou apenas experimentos de pensamento” (Geertz, 1989, p.11). Nesse sentido, a dimensão narrativa da etnografia sugere a noção de que o texto antropológico é, em si, uma interpretação, sujeita a reelaborações, ressignificações, reinterpretções, dentro de circunstâncias discursivas específicas. O conhecimento produzido na etnografia é, inevitavelmente, situado e sujeito a releituras e essa visão implicará mudanças no próprio fazer científico em Antropologia. Geertz entende que, no ato da pesquisa, não há uma verdade a ser revelada, nem se buscam leis universalizantes. O autor defende uma epistemologia à procura do significado; assim, os textos antropológicos são considerados interpretações, em vez de verdades invariantes. A ciência passa a ser entendida como aquilo que os cientistas fazem, por isso é uma produção e não pode ser tida como neutra e isenta. Citando Velho (2008 [1981], p.129),

“Clifford Geertz ao enfatizar a natureza de *interpretação* do trabalho antropológico chama atenção de que o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo”.

Com base no conceito semiótico de cultura e na concepção de etnografia como relato (narrativa), Geertz (1989), então, atribui ao fazer antropológico quatro características centrais:

- a) a descrição etnográfica é interpretativa;
- b) ela interpreta o fluxo do discurso social;
- c) a interpretação daquilo que é “dito” é fixada em formas pesquisáveis; e
- d) a descrição apresenta natureza microscópica.

A orientação interpretativista e etnográfica proposta por Geertz leva-nos a duas dimensões importantes para o estudo da vida social. Primeiramente, aponta-se para a forte imbricação entre as escolhas epistemológicas do pesquisador e as implicações políticas e éticas dessas escolhas (Becker, 2008 [1963]; Duarte & Gomes, 2008). Em segundo lugar, Geertz nos mostra que, por meio de descrição densa, microscópica da realidade social, é possível atingir um nível de generalidade científica sem que, para isso, recorra-se a abstrações exteriores à própria vida social. Com base nessa perspectiva é que passarei, agora, a tratar do mais estimado (a meu ver, especialmente) método de pesquisa nessa abordagem investigativa, a saber: a observação participante.

4.5. Pesquisando o próprio campo de trabalho: a etnografia de si

A observação participante é, possivelmente, o elemento mais notório na pesquisa sobre a vida social em virtude de sua dimensão existencial. A tarefa consiste em observar um dado grupo “*em seu hábitat*” (Becker, 2008 [1963], p.173) para conhecer seus membros a partir de uma perspectiva interna. Com isso, torna-se viável observar ações e comportamentos dos membros do grupo estudado e “ouvir os relatos que fazem sobre si mesmos” (Whyte, 2005 [1943], p.73). Na chamada Antropologia clássica, parece ser óbvia a relevância da observação

participante. A título de ilustração, caso um pesquisador de origem europeia decida fazer um estudo de uma sociedade tribal em uma ilha do Pacífico, será preciso que ele esteja *lá* a fim de melhor descrever seu objeto de pesquisa. Não são raros os casos de antropólogos que decidem “se tornar nativos” (por mais problemáticas que sejam as implicações nessa “metamorfose”), acreditando, com isso, poderem ter acesso a dados supostamente mais fidedignos ou válidos para seus estudos. Nas pesquisas sobre as sociedades complexas moderno-contemporâneas, entretanto, a observação participante assume novos contornos, uma vez que o antropólogo realiza o estudo da sua própria sociedade. Faz-se necessário, assim, relativizar as noções tradicionais de “visão interna” vs. “visão externa”, “familiaridade” vs. “estranhamento”, entre outros dualismos recorrentes na pesquisa sobre a vida social. Se, por um lado, a familiaridade com o ambiente investigado pode comprometer o desenvolvimento do estudo, por outro pode constituir-se em elemento facilitador, dependendo das redes sociais estabelecidas na ocasião da entrada no campo (Whyte, 2005 [1943]).

Na Antropologia das Sociedades Complexas, são inúmeros os autores que discutem as contradições, ganhos epistemológicos e limitações da observação participante. Velho (2008 [1981]), por exemplo, aponta que, caso o conhecimento do etnógrafo esteja influenciado por rotinas e estereótipos, o exame sistemático do ambiente estudado pode ser prejudicado. Por outro lado, “o estudo do *familiar* oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas” (Velho, 2008 [1981], p.132). O autor chama atenção para o fato de, na sociedade brasileira, a produção acadêmica estar permanentemente sujeita a apreciações de ordem crítica por pessoas que, sendo cientistas sociais ou não, também refletem sobre o familiar. Sendo o pesquisador “um animal social” (Whyte, 2005 [1943], p.283), seu papel deve ser relativizado de modo que consiga estranhar o familiar e reconhecer sua interpretação como mais uma entre tantas outras possíveis na sociedade. Toda essa perspectiva está em consonância com a abordagem interpretativista (apresentada na seção 4.4) de pesquisa, cujos achados são sempre parciais, incompletos e provisórios, em vez de objetivos e universalistas. Nas palavras de Velho (2008 [1981], p.130),

“Esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em

geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros”.

É inegável que observar e vivenciar, durante um longo período de tempo, as rotinas interacionais e os *modus vivendi* de um determinado contexto social podem proporcionar ao pesquisador um conhecimento mais amplo acerca do seu objeto de estudo. No caso de um observador externo, que não está totalmente familiarizado com o contexto que almeja estudar, a necessidade de “estar em campo” adquire relevância ainda maior. Entretanto, essa vivência a partir de um ponto de vista “de dentro” pode não lhe garantir livre circulação a todos os dados etnográficos que, em tese, estariam disponíveis. Isso não necessariamente acarretará perda da qualidade ou da importância do estudo, tampouco prejuízos às conclusões de pesquisa. O trabalho de Biar (2010) é um exemplo tácito das dificuldades que, por vezes, a imersão etnográfica impõe ao pesquisador. Em seu estudo sobre a construção do desvio nas narrativas de detentos de um complexo penitenciário na cidade do Rio de Janeiro, a autora relata as dificuldades experienciadas na gravação de entrevistas com seus informantes. As narrativas construídas por esses sujeitos de pesquisa eram moldadas a partir do conhecimento prévio de que, por determinação da direção da unidade prisional em que estavam alocados, todas as gravações seriam ouvidas por autoridades policiais antes de a pesquisadora deixar o campo de pesquisa. Tal situação não torna, entretanto, os dados de sua investigação menos “confiáveis”, ou menos “autênticos”.

Há casos de observação participante que assumem contornos bastante específicos (por vezes até polêmicos), como nas situações em que o nativo se faz pesquisador. Nesse caso, a imersão no contexto preexiste ao empreendimento investigativo propriamente dito. Em outras palavras, o ponto de vista “de dentro” é uma condição previamente garantida. Duarte & Gomes (2008) apontam, entretanto, que, nas pesquisas antropológicas, é comum que se atribuam sentidos não-prestigiosos a essa conversão do nativo em pesquisador de sua própria cultura, uma vez que a cientificidade do estudo poderia ser colocada em xeque. Em sua ambiciosa pesquisa sobre percursos transgeracionais em três famílias de classes populares (duas das quais eram as famílias dos próprios autores do estudo), os pesquisadores subvertem essa visão não-prestigiosa comumente

associada à imagem do pesquisador-nativo e desconstroem as dúvidas (infundadas) acerca da legitimidade desse tipo de estudo. Para os autores, “mesmo aquilo que seria uma “familiaridade familiar” passa por um processo de autoconsciência e de reflexividade” (Duarte & Gomes, 2008, p.32). Assim, o fato de os autores estarem imersos em um contexto de pesquisa que já lhes era bastante conhecido não garante total conhecimento acerca desse ambiente. Nas palavras de Whyte (2005 [1943], p.361), “ninguém de fora pode realmente conhecer a totalidade de uma dada cultura, mas então precisamos perguntar se qualquer pessoa de dentro pode conhecer a totalidade de sua cultura”. Devido ao grau de familiaridade com o contexto de pesquisa, mais consciente deve estar o pesquisador a respeito do exame sistemático de seu ambiente, de suas escolhas metodológicas e éticas, além do papel político de seu trabalho.

Outros trabalhos de observação participante dessa mesma natureza são dignos de comentário. Entre esses estudos, merece destaque a obra de William Foote-Whyte (2005 [1943]), considerado por muitos como o consolidador do uso de métodos qualitativos nos estudos urbanos. Praticamente desconhecendo as leituras fundadoras do pensamento da chamada Escola de Chicago, Whyte decide morar em Cornerville, nome fictício da área urbana degradada que investigou, acreditando que somente o convívio direto com os moradores do bairro possibilitaria “o mais íntimo e detalhado conhecimento da vida local” (Whyte, 2005 [1943], p.20). A imersão completa no cotidiano dos nativos evidenciou questões muito caras ao trabalho etnográfico. Primeiramente, o autor apresenta a noção de que a vida pessoal do pesquisador está intimamente vinculada à sua pesquisa (conforme já elucidado na seção anterior, 4.4). Nas palavras de Whyte (2005 [1943], p.283),

“...se [o pesquisador] viver por um longo período na comunidade que é seu objeto de estudo, sua vida pessoal estará inextricavelmente associada à sua pesquisa. Assim, uma explicação real de como a pesquisa foi feita necessariamente envolve um relato bastante pessoal do modo como o pesquisador viveu durante o tempo de realização do estudo.”

Outro aspecto notório em sua pesquisa diz respeito às expectativas que os nativos apresentavam em relação ao pesquisador e ao seu trabalho de investigação. Por mais que Whyte se esforçasse em “agir como um nativo”, mesmo tendo o pesquisador vivido longo tempo em Cornerville e reconhecido que

sua vida havia sido afetada pelas normas sociais daquele contexto específico, os nativos continuavam enxergando-o como um diferente. Whyte refere-se à ilusão do pesquisador que, ao pretender igualar-se aos nativos (acreditando que isso conferirá maior precisão ao seu relato etnográfico), não espera que eles não o reconheçam como um igual. A partir dessa constatação, o autor reelabora criticamente a sua própria imersão em Cornerville e percebe que ser reconhecido como um diferente naquela comunidade não significa, necessariamente, ser um intruso, um invasor ou um espião das rotinas sociais ali construídas. “Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse exatamente igual a elas; na realidade, estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo porque viam que eu era diferente, bastava que tivesse um interesse amigável por elas” (Whyte, 2005 [1943], p.304). Por tudo isso, o autor constata, ainda, que “nunca podemos apresentar um relato completo” (Whyte, 2005 [1943], p.284), tampouco uma reflexão linear e acabada sobre a comunidade estudada. Durante o período de imersão no campo de pesquisa, certas ideias e reflexões sobre a estrutura social em investigação são construídas e vão, com o passar do tempo de permanência no campo, crescendo e assumindo novos contornos. Quando o pesquisador, já fora do campo, passa à análise sistemática dos dados gerados durante o período de imersão etnográfica, outras questões (não observadas anteriormente) ganham relevância, levando o pesquisador ao reexame de suas notas, gravações, categorizações etc. A cada nova interlocução com os dados gerados, crescem nossas ideias, emergem outras evidências, muda nossa maneira de refletir sobre o contexto social investigado.

Um último trabalho digno de nota, por focalizar a trajetória de um nativo no desenvolvimento de um estudo etnográfico, é o de O’Donnell (2008). A autora localiza na literatura e no jornalismo brasileiros um cronista movido por um *temperamento etnográfico*: João do Rio. Importante escritor carioca do início do século XX, João Paulo Barreto carrega no nome como ficou conhecido no meio literário uma espécie de simbiose entre o autor e sua cidade (em outras palavras, entre o etnógrafo e seu campo de pesquisa). O trabalho de O’Donnell (2008) apresenta João do Rio como um personagem que fez da cidade seu palco principal para a descrição minuciosa das redes de sociabilidade e das transformações na malha urbana carioca no início do século XX. Para a autora, as crônicas de João do Rio podem ser interpretadas como verdadeiros textos antropológicos, “um

exemplo legítimo de *descrição* densa” (O’Donnel, 2008, p.15). João do Rio “transita como nativo, mas também como crítico” (O’Donnel, 2008, p.34) da metrópole que o modelava e que era por ele moldada. Duas conclusões podem ser tiradas a partir do trabalho da autora. Em primeiro lugar, uma vez que os fenômenos sociais urbanos são registrados e analisados a partir da experiência nativa, ou seja, com base em critérios êmicos, o trabalho aponta para a necessidade de os etnógrafos atentarem para suas próprias escolhas éticas ao lidar com os dados gerados e os desdobramentos de suas observações. Em segundo lugar, chama atenção o fato de o etnógrafo, ao pesquisar o outro, também estar envolvido na pesquisa de si próprio, constituindo, assim, um exemplo de *auto-etnografia* (Duarte & Gomes, 2008).

O contato com todos os trabalhos aqui mencionados levaram-me a refletir sobre o próprio desenvolvimento da minha pesquisa, a qual passo a descrever na seção subsequente.

4.6. A geração dos dados

Considero que os dados da minha pesquisa vêm sendo gerados há oito anos, desde 2004. Este foi o ano em que ingressei na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, após ter sido aprovada no concurso público para o cargo de professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Fiz parte do corpo docente da instituição desde o início de suas atividades pedagógicas até 2010, e isso, em alguma medida, me confere um *status* de “pioneira”. Apesar do pouco tempo de funcionamento da escola, os professores e funcionários que estão lá desde a época de sua inauguração já ocupam uma espécie de posto de “antiguidade”, o que lhes fornece certa autoridade para falar sobre a/pela instituição. Desde então, muitas pessoas por lá já circularam, muitas rotas de vida foram alteradas por essa passagem, muitos episódios já foram vividos e narrados. Sinto-me particularmente confortável e motivada para compreender melhor a instituição, bem como as redes de significados, valores e categorias sociais nela construídos. Em outras palavras, considero-me em permanente estado etnográfico (Duarte & Gomes, 2008) e em uma posição privilegiada para narrar essa instituição. Além disso, somam-se

outros aspectos, desta vez referentes à minha própria trajetória de vida. Como aponte na introdução do presente estudo, nasci e fui criada em um dos municípios da Baixada Fluminense e lá residi até 2010. A casa onde fui criada ainda existe e nela vivem os meus pais até hoje. Sou de uma família de migrantes nordestinos e nortistas na qual sempre vigorou o *ethos* de ascensão social por meio da educação escolarizada. Assim, considero-me duplamente nativa, ou seja, detentora de um ponto de vista “interno” relativo tanto à unidade de ensino onde os dados foram gerados quanto à região sócio-geográfica em que está situada. Nesse caso, poder-se-ia, inclusive, dizer que minha observação participante antecede a minha entrada na UnED de Nova Iguaçu (mas esta já seria uma outra história a ser narrada...).

Minha entrada oficial no campo de pesquisa (leia-se: munida de gravador de voz e habilitada a fazer notas de campo) ocorreu na primeira semana de junho de 2009. Por orientação do diretor da escola, submeti minhas intenções investigativas à avaliação institucional e cadastrei-as sob forma de projeto de pesquisa⁴⁰ na Coordenadoria de Pesquisa e Estudos Tecnológicos (COPET)⁴¹ do CEFET/RJ. Só então é que pude gravar dados de interações orais em áudio no espaço institucional. De início, na tentativa de mapear os significados e crenças que pudessem emergir nas interações dentro da escola, passei a gravar dados em áudio em contextos bem variados. Fosse em reuniões de professores, em conversas informais espontâneas, em entrevistas, acreditava eu que se fazia necessário gravar o máximo de interações que estivessem ao meu alcance. Hoje, procuro rever crítica e retrospectivamente essa espécie de “caça aos dados” na qual me embrenhei nesse início de pesquisa. Era como se eu estivesse tateando objetos aleatórios em plena escuridão, na busca (quase insana) de uma chave preciosa que me daria acesso ao mais valioso tesouro (no caso, a resposta às minhas questões de pesquisa). Perdida nesse breu de informações que, até então, pouco me diziam, obviamente precisei estabelecer um recorte investigativo. Reconheci ser mera ilusão do pesquisador querer explorar absolutamente todos os aspectos de um determinado assunto (até porque essa noção de totalidade é simples abstração).

⁴⁰ Cadastro de projeto de pesquisa n.º 257 (disponível em <http://dippg.cefet-rj.br>).

⁴¹ A Coordenadoria de Pesquisa e Estudos Tecnológicos (COPET) objetiva incentivar a realização de atividades de pesquisa científica e tecnológica no CEFET/RJ, através da orientação e avaliação das propostas de projeto de pesquisa apresentadas pelos docentes da instituição. Além disso, a COPET gerencia as atividades de Iniciação Científica (IC) e Tecnológica (IT), com a oferta de bolsas financiadas pelo CNPq ou pelo próprio CEFET/RJ. (fonte: <http://www.cefet-rj.br>)

Com o andamento da pesquisa (e a eventual mudança de rumo no estudo, como sinalizado na introdução do presente texto), algumas gravações foram descartadas (pelo menos, por enquanto, não serão exploradas) e outras foram convertidas em notas etnográficas. Hoje, felizmente, não vejo isso como um problema metodológico. Compreendo esse movimento de idas e vindas como parte do processo de investigação, que envolve escolhas próprias do pesquisador e o confronto de interpretações (nem sempre harmoniosas). No percurso de uma investigação sobre a vida social, por vezes o pesquisador pode perceber que tantas teorias e métodos concebidos a priori podem não auxiliar muito face às situações e aos achados que emergem no próprio fazer investigativo. Ir e vir, avançar e recuar, são movimentos importantes até mesmo para desestabilizar crenças prévias e ambições impraticáveis do pesquisador.

“Embora as questões metodológicas da pesquisa de campo, do domínio prévio dos instrumentos utilizados, das formas de abordagem e diálogos sejam fundamentais para o trabalho do pesquisador, este não deve sentir-se protegido e seguro suficientemente a ponto de acreditar que todo o processo será coberto de êxito e sucesso. (...) Ir a campo munido das várias teorias ou de uma em particular é importante tal qual uma lanterna numa noite escura. Mas, assim como a teoria, a lanterna não serve como arma para todas as situações inovadoras e desconhecidas que o escuro pode nos reservar, além de iluminar apenas uma pequena parte do todo que é a escuridão. Teorias e métodos são somente focos luminosos que podem nos guiar na escuridão do desconhecido. O desvendamento e a descoberta das distintas formas de lidar e interpretar a posteriori com o desconhecido à luz dos referenciais teóricos colocam-se como desafio prazeroso para o desenvolvimento do trabalho do pesquisador” (Martins, 2010, p.63-64).

Decidi estabelecer um recorte analítico que privilegiasse, então, aquele segmento que, a meu ver, constitui a alma de qualquer instituição de ensino: os alunos. Em outras palavras, reconheci nas narrativas dos discentes da instituição um lócus privilegiado para se reconhecer a tessitura de imagens de si e valores associados ao *ethos* de ascensão social via escolarização. É nesse sentido que a análise de dados do presente estudo focalizará dados oriundos de entrevistas orais gravadas em áudio com alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Conto com um acervo de duas entrevistas em grupo e seis entrevistas individuais, totalizando, aproximadamente, quatro horas de gravação. Foram especificadas as séries e cursos técnicos de cada aluno participante da pesquisa na ocasião em que as entrevistas foram realizadas. Todos os nomes atribuídos aos alunos no presente estudo são fictícios, à exceção do aluno Carlos (conforme justificarei adiante). As

entrevistas foram realizadas em datas e situações diversificadas, segundo as especificações a seguir:

- a) Entrevista com o grêmio estudantil da UnED de Nova Iguaçu, em 29 de junho de 2009. Havia dez alunos presentes e, na ocasião da entrevista, essa gestão do grêmio havia acabado de ser eleita pelo voto direto dos alunos da escola. Os alunos presentes eram: Márcia (2º ano de Informática), Cláudio (3º ano de Informática), Gabriel (1º ano de Informática), Wagner (3º ano de Informática), Nara (1º ano de Telecomunicações), Renato (3º ano de Eletromecânica), Wilson (3º ano de Eletromecânica), César (1º ano de Informática), Vinícius (1º ano de Telecomunicações) e Jane (1º ano de Enfermagem);
- b) Entrevista com a aluna Manuela, do 4º ano de Enfermagem, também no dia 29 de junho de 2009;
- c) Entrevista com Kátia, Raquel e Joana, alunas do 4º ano de Enfermagem, em 2 de outubro de 2009;
- d) Entrevistas individuais com Helena (3º ano de Telecomunicações), Juliana (3º ano de Telecomunicações), Carina (2º ano de Enfermagem), Mariane (2º ano de Enfermagem) e Carlos⁴² (3º ano de Enfermagem), em 4 de maio de 2010. Na ocasião, todos esses alunos eram candidatos a uma vaga para atuarem como auxiliar do meu projeto de pesquisa.

Considero que minha pesquisa envolve mais que a análise do discurso narrativo *per se*, uma vez que almejo elaborar uma descrição densa (Geertz, 1989) do contexto em investigação – daí a relevância de todo processo de observação participante no meu estudo. Assim é que atribuo alto grau de importância àqueles dados que estão fora do gravador, tão legítimos quanto os registrados em áudio. Foram elaborados diários de pesquisa e notas de campo – algumas delas, inclusive, retrospectivas (referentes ao período antecedente à autorização formal para a entrada em campo). Além disso, busquei outras fontes enunciativas de narrativas, tais como fotos, atas, resoluções institucionais, etc. Nesse empreendimento, o que procuro é (re)construir informações que possam, de alguma maneira, contribuir para o estudo sistemático desse contexto de pesquisa e

⁴² Único nome de aluno que não foi ficcionalizado, uma vez que atuou como auxiliar da minha pesquisa de agosto de 2009 a julho de 2010.

meios diversos que me forneçam acesso aos atributos e crenças socialmente valorizados nesse ambiente.

De agosto de 2009 a julho de 2010, pude, ainda, contar com a participação de um auxiliar de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT)⁴³. O aluno Carlos Vinícius Pereira dos Santos, do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem, contribuiu sensivelmente na análise e interpretação dos dados e da teoria que embasa o presente estudo. Durante esse período, o aluno recebeu uma bolsa institucional mensal e cumpriu todas as exigências do Programa, dentre as quais se destacam a elaboração de Relatório de Atividades e a participação em seminários acadêmicos promovidos pela instituição⁴⁴. A interlocução com o aluno-bolsista enriqueceu sobremaneira a interpretação dos dados de minha pesquisa, principalmente porque, além de atuar na análise das narrativas gravadas em áudio, o aluno ainda participou na condição de sujeito entrevistado na pesquisa e demonstrou alta capacidade de articulação entre teoria e análise de dados.

Permanentemente, tenho procurado me engajar em um processo de auto-consciência acerca dos riscos e limitações da observação participante feita por uma nativa. Quando o olhar do pesquisador-nativo está engessado por hábitos e visões estereotipadas de sua sociedade, a situação de familiaridade na observação participante pode ser um elemento complicador. É nesse sentido que procurei desenvolver um olhar atento para compreender a vida social da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ e da Baixada Fluminense, locais tão conhecidos e estimados por mim, sem incorrer sobre visões naturalizadas sobre seus atores sociais e suas formas de interação. Não pretendo alcançar uma pretensa neutralidade científica, mas perceber o ato da pesquisa enquanto objetividade relativa (Velho, 2008 [1981]). No caso do meu estudo específico, a minha condição de pesquisadora-

⁴³ Programa institucional do CEFET/RJ destinado a estimular o interesse pela pesquisa e desenvolvimento tecnológico em estudantes do Ensino Médio e Técnico. A bolsa para o aluno foi conseguida mediante concorrência em edital público aberto pela Coordenadoria de Pesquisa e Estudos Tecnológicos (COPET) em maio de 2010.

⁴⁴ O aluno-bolsista apresentou um pôster, intitulado “O CEFET/RJ (UnED de Nova Iguaçu) e as mudanças nos aspectos sócio-educacionais na Baixada Fluminense”, na Semana de Extensão da UnED de Nova Iguaçu, realizada em outubro de 2010; em agosto de 2011, apresentou uma comunicação oral, intitulada “O CEFET/RJ na Baixada Fluminense: a mudança social construída no discurso de alunos da UnED de Nova Iguaçu”, no Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/RJ; em outubro de 2011, apresentou um pôster (com o mesmo título da comunicação oral acima descrita) na Semana de Extensão da UnED de Nova Iguaçu. Tais trabalhos estão inseridos no meu Projeto de Pesquisa, cadastrado na COPET sob o registro de nº 257.

nativa tem me proporcionado transitar por contextos e situações bastante ricas, no sentido de se tecer um retrato complexo (embora jamais completo) da instituição. O gravador jamais foi motivo de desconfiança ou temor, mesmo quando os assuntos mais sigilosos e passíveis de constrangimento vinham à tona. A pesquisa foi recebida, desde o início, com grande aceitação e simpatia por parte dos diversos setores da instituição. A minha interpretação para tamanha aceitação é a mesma a que chegou Whyte, quando da revisão de sua estada em Cornerville: “Descobri que minha aceitação no distrito dependia das relações pessoais que desenvolvi, muito mais que de qualquer explicação que pudesse dar” (Whyte, 2005 [1943], p.301). Como já mencionei, faço parte do primeiro grupo de professores da UnED, portanto encontro-me em estado etnográfico (Duarte & Gomes, 2008) na escola desde 2004. Durante o biênio 2007-2008, fui coordenadora do Ensino Médio, o que me proporcionou um conhecimento da instituição a partir de um ângulo diferente, bem como a consolidação de redes sociais de solidariedade com diversos segmentos do CEFET/RJ (inclusive na unidade sede). Tenho consciência da condição privilegiada de ser pesquisadora-nativa e dos ganhos que isso pode proporcionar para o meu estudo justamente porque as redes pessoais desenvolvidas não se deram em um contexto de truculências institucionais.

O que significaria realizar um *trabalho de campo* em meu próprio *campo de trabalho*? Como e por que estudar, com pretensões científico-acadêmicas, um mundo que me é tão familiar? Que tipos de distanciamento ou cuidados ser-me-iam necessários? Todas essas são questões para as quais talvez não haja uma resposta muito satisfatória. Provisoriamente (assim como o caráter sempre parcial de qualquer estudo sobre a vida em sociedade), posso respondê-las dizendo que a decisão de estudar o meu próprio ambiente de trabalho significa, de algum modo, engajar-me na reconstrução da memória da instituição e, conseqüentemente, colocar “ênfase na invenção de um futuro a conquistar” (Duarte & Gomes, 2008, p.53). Soma-se a isso a possibilidade de uma auto-descoberta: investigar a instituição e sua localidade é, ao mesmo tempo, uma tentativa de juntar os fios tecidos na minha trajetória profissional e pessoal. Tal qual a leitura do manuscrito desbotado e elíptico de Geertz (1989), a etnografia da minha escola e da minha Baixada é, também, a etnografia de mim mesma.

Em janeiro de 2010, fui convidada para coordenar os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do CEFET/RJ e isso acarretou a minha transferência para a Unidade Maracanã, onde fica localizada a Coordenadoria sob minha responsabilidade atualmente. Desde então, não mais atuo como docente na UnED de Nova Iguaçu, porém não considero que esse distanciamento espacial afete negativamente minha pesquisa, tendo em vista que os dados foram gerados durante o período em que eu ainda estava lotada da UnED. Obviamente, o olhar à distância que lanço agora sobre essa unidade de ensino confere uma outra dimensão analítica para o estudo, sobretudo em relação a mim mesma e ao meu duplo papel de pesquisadora e nativa do contexto de pesquisa em questão. Sobre esse aspecto, entretanto, prefiro debruçar-me mais adiante, nas considerações finais do presente trabalho (item 6).

4.7.

Aliando a observação participante aos Estudos da Linguagem

Para encerrar o presente capítulo, creio ser pertinente justificar o percurso metodológico adotado por mim para o desenvolvimento da minha pesquisa. Busco estabelecer uma interface entre a pesquisa social (tomando como principal referência a Antropologia das Sociedades Complexas) e os Estudos da Linguagem de orientação sócio-interacional. Trata-se de uma tentativa de preencher lacunas deixadas em pesquisas desses dois ramos do saber, procurando conciliar dois aspectos: a observação e a descrição sistemática da vida social em estudo, e o olhar atento para a materialidade discursiva. De um lado, antropólogos são criticados por afirmarem interpretar questões da vida em sociedade a partir do discurso dos nativos, quando acabam privilegiando uma análise de conteúdo, sem olhar para o fenômeno discursivo propriamente dito. Do outro lado, linguistas esmeram-se no estudo cuidadoso e detalhado de recorrências e padrões linguísticos, de cada passo da interação verbal, de cada pista que sirva à contextualização da conversa, porém se esquecem, muitas vezes, de considerar a vida social que circunscreve seu objeto de análise. Crendo ser possível unir esses dois caminhos analíticos, elenquei duas dimensões importantes para o meu estudo específico:

- a) a descrição densa (Geertz, 1989) do contexto em investigação, com o auxílio de métodos etnográficos de pesquisa (em especial, a observação participante);
- b) a análise das narrativas dos atores sociais desse contexto, consideradas como locus privilegiado para a construção de *selves* e dos valores da localidade.

A seção concernente à análise de dados do presente trabalho focalizará dados extraídos de interações orais, entre mim e os alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, ocorridas em situação de entrevista. Estes não são, entretanto, os únicos dados de minha pesquisa. Em nenhum momento, o trabalho etnográfico será deixado de lado e, sempre que se fizer necessário, recuperarei notas elaboradas no campo para uma melhor compreensão dos significados construídos nesse contexto. As entrevistas são compreendidas, aqui, “como eventos ou atividades de fala e como discurso co-construído” (Mishler, 1986, p.66) e sua adoção é justificada por constituírem um espaço rico para a construção de narrativas.

Desde o início deste trabalho, venho apontando para a centralidade das narrativas e para a importância de se ouvir e estudar as histórias dos atores sociais. Fazemos sentido do que somos e do mundo em nossa volta por meio de padrões narrativos. A análise desses padrões pode nos fornecer acesso ao modo como as pessoas se localizam no mundo da cultura, negociam e reivindicam pertencimentos identitários e evocam valores de sua sociedade. Entrevistar pessoas em um dado contexto de pesquisa, ouvir suas histórias e privilegiar conceitos construídos nativamente correspondem a práticas já tradicionais no fazer antropológico. A diferença, no meu trabalho, incide no olhar sistemático para a organização discursiva das narrativas emergentes em situação de entrevista. Nesse sentido é que localizo na análise da organização da narrativa e de seus dispositivos avaliativos um caminho possível para se observar o modo como os alunos participantes da entrevista querem ser vistos por seus interlocutores e, conseqüentemente, como essas imagens de si reverberam conceitos valorizados culturalmente.

Passo, agora, à seção que apresentará a discussão dos dados de entrevista, aliada a todo trabalho de observação participante empenhado.