

Os desafios de etnografar vivências de crianças e adolescentes em espaços educativos: Uma reflexão sobre o trabalho de campo no Projeto Proara Aracy em São Carlos-SP.¹

Letícia Firmino Abdala

Simone Mestre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Palavras-chave: Etnografia; educação informal; vulnerabilidade social; afetividade.

Resumo

Este artigo deriva de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica da Universidade Federal de São Carlos, e tem como campo de pesquisa o Projeto PROARA. Trata-se de uma organização comunitária localizada no bairro Cidade Aracy, na periferia de São Carlos (SP), que, desde 2006, oferece atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O artigo analisa os desafios metodológicos e epistemológicos que emergem quando a etnografia é aplicada ao campo educativo informal, investigando as práticas educativas que ocorrem no ambiente do projeto, além do modo como a afetividade se constitui como dimensão central dessas ações e do próprio fazer etnográfico.

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

A pesquisa adota a etnografia como abordagem metodológica, combinando a observação participante com os registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com as educadoras do Projeto entre o período de abril e junho de 2026. Em consonância, o referencial teórico articula a antropologia com a educação, os estudos sobre a vulnerabilidade social e as reflexões sobre a educação não formal em uma perspectiva emancipatória. Os resultados parciais indicam que, aparentemente, a afetividade atua no PROARA como um fundamento estruturante, uma postura política diante de sujeitos com trajetórias atreladas à ausência do cuidado. Ademais, indicam a inserção etnográfica nesses contextos de vulnerabilidade impõe à pesquisadora a constante revisão da sua posição em campo, revelando que os atos de afetar e ser afetada são uma condição que possibilita o conhecimento que se produz, conforme pontua Jeanne Favret-Saada (2025) em seu conhecido artigo intitulado “Ser afetado”.

Introdução

As práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar formal constituem-se como espaços potentes nos processos de formação e de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, principalmente quando a escola falha em dialogar com os contextos culturais e emocionais dos sujeitos que a frequentam. Assim, os projetos socioeducativos que surgem da própria comunidade oferecem formas diferentes de perceber a educação, reconhecendo o afeto, a escuta e o pertencimento como ferramentas fundamentais para a concretização de processos educativos significativos.

Nessa perspectiva, situa-se o presente artigo, derivado de uma pesquisa de iniciação científica em andamento que estamos desenvolvendo por meio do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo a Letícia Firmino Abdala a pesquisadora de iniciação científica, responsável pelo trabalho de campo e coleta de dados, entre outras atividades, e Simone Mestre encarregada da orientação da pesquisa e pelo trabalho de estruturação dos referenciais teórico e metodológico. Conforme mencionado no resumo, a pesquisa vem sendo desenvolvida no Projeto PROARA, uma organização comunitária que, desde 2006, atua no bairro Cidade Aracy, localizado na periferia da cidade de São Carlos (SP), oferecendo atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de lazer para a população infantojuvenil local.

Desse modo, a questão central da pesquisa emerge da necessidade de compreender de que modo as práticas educativas proporcionadas no PROARA se constituem como significativas para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, impulsionando o debate sobre a hipótese de que a resposta acompanha a compreensão da afetividade como ferramenta pedagógica central da educação social. Salienta-se que o afeto abordado neste artigo se distancia do conceito romantizado e como a palavra é popularmente conhecida, aqui será adotada a perspectiva de bell hooks (2013) que considera afeto como uma prática de liberdade. As relações de afeto estão muito no campo de pesquisa, nas observações das vivências é possível observar tratativas de afeição na forma como educadoras acolhiam e reconheciam cada criança, nos vínculos que elas teciam entre si, nas negociações cotidianas de conflito e pertencimento, mas especialmente nos vínculos que construímos juntas ao longo da inserção no ambiente. A autora Érica Cristina Machado aponta em sua dissertação que:

Afetar e ser afetado, acolher e estabelecer vínculos saudáveis faz com que nossa prática enquanto educadores, perante essa sociedade tão cristalizada em torno do racismo, machismo entre outros atos de discriminação, possa ser um despertar de confiança e esperança e também de mudanças significativas na sociedade, com base no amor, carinho, respeito e relações de afeto. (MACHADO, 2022, p. 54-55).

A fim de desenvolver esse argumento, o artigo organiza-se partindo da apresentação dos procedimentos metodológicos, seguido do desenvolvimento da pesquisa, articulado ao referencial teórico com os dados do campo. Ademais, dialoga-se a respeito da caracterização do conceito da vulnerabilidade como uma condição que demanda abordagens pedagógicas específicas, somada à análise dos desafios específicos de se fazer etnografia nesses contextos com crianças e adolescentes, compreendendo a afetividade como dimensão indissociável tanto da prática educativa quanto do próprio olhar investigativo. Para encerrar, as considerações finais retomam os argumentos centrais e apontam para as implicações mais amplas da investigação.

Por fim, salienta-se que, por tratar-se de uma pesquisa conduzida a quatro mãos, adotamos neste artigo uma linguagem narrativa que alterna entre as perspectivas de ambas as autoras. Optamos por transitar entre a terceira pessoa do singular e do plural, conferindo objetividade na narrativa metodológica, e a primeira pessoa para apresentação dos dados de

campo. Essa combinação se mostra benéfica por situar e equilibrar as reflexões e as descrições etnográficas no desenvolvimento do trabalho.

Aspectos metodológicos

A pesquisa adota a etnografia como abordagem metodológica central, combinando a observação participante com os registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Essa escolha parte da perspectiva de que o olhar etnográfico permite captar detalhes nas interações e formas de aprendizagem que dificilmente seriam percebidos por outros métodos. Para Peirano (2014), a etnografia é a união da prática e da teoria, sendo inseparáveis nas experiências e descobertas em campo, possibilitando uma reflexão mais profunda acerca das ações do Projeto.

Boas etnografias cumprem, pelo menos, três condições: i) consideram a comunicação no contexto da situação; ii) transformam, de maneira feliz, para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo; iii) detectam a eficácia social das ações de forma analítica. (PEIRANO, 2014, p. 386).

Nessa mesma direção, Cardoso de Oliveira (1996, p.24) compreende que, ao ter como caráter constitutivo o exercício constante de olhar, ouvir e escrever para compreensão dos fenômenos sociais, a etnografia se baseia, sobretudo, na realização de uma observação participante em que “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros da sociedade, pelo menos favorável, de modo a não impedir a necessária interação” (CARDOSO OLIVEIRA, 1996, p. 24). Portanto, essa abordagem fornece uma compreensão das dinâmicas cotidianas que pressupõe um posicionamento participativo e integrado nas vivências do campo e relações que atravessam os sujeitos participantes, contribuindo para a articulação das teorias com as práticas que ocorrem em projetos socioeducativos.

Além disso, quando se escolhe trabalhar com crianças e adolescentes em pesquisas etnográficas, as questões éticas e burocráticas necessitam ser negociadas antes do contato direto com os interlocutores que não alcançaram a maioria. Esse cuidado não se limita somente à submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), no caso desta pesquisa, o cuidado ético começou ao adotar uma postura comprometida e modesta na viabilização da entrada em campo. No momento de negociar com as pessoas responsáveis pelo espaço onde o trabalho de campo está sendo desenvolvido.

Diferente de outros contextos, nos quais a/o etnógrafa/o pode negociar diretamente com seu interlocutor, nesta pesquisa nossas/nossos interlocutores são de diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos). Em especial, é impossível — em um contexto no qual você não tem familiaridade alguma — conversar diretamente com as crianças e os adolescentes sem a autorização dos responsáveis. Isso reforça que a pesquisa etnográfica inicia antes mesmo de acessarmos os interlocutores. Percepção que vai de encontro tanto ao argumento de Mariza Peirano (2014), para a autora, o fazer etnográfico começa na formação teórica, antes mesmo da vivência local. Quanto ao preceito de Gilberto Velho (2013), que enfatiza o estranhamento, logo, o olhar etnográfico, começa muito antes do início da pesquisa.

Cabe ressaltar que o cuidado com a postura modesta e ética na condução da pesquisa deve permear todo o processo investigativo, desde a elaboração dos instrumentos de coleta até a escrita final, inclusive respeitando os rituais burocráticos acadêmicos. Que nesta pesquisa se expressa na necessidade de aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), exigência que, embora seja de caráter administrativo, força-nos a refletir sobre as responsabilidades que carregamos ao pesquisar junto aos sujeitos envolvidos na condução do trabalho de campo.

Como destacado nos registros das reuniões de orientação, momentos formativos que antecederam a entrada em campo, as pesquisas com o público infantojuvenil demandam cuidados éticos redobrados, incluindo a elaboração de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsáveis legais e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os próprios menores de idade, além de documentação específica para uso de imagem.

Após a finalização dos trâmites legais e do período de levantamento bibliográfico para formação do repertório teórico da investigação, iniciou-se o trabalho em campo, com visitas semanais entre os meses de abril e junho de 2026, todas registradas no diário de campo. Até o momento, só foi possível realizar entrevistas com pessoas adultas. As Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três educadoras do projeto. Identificadas nesse artigo pelas siglas Jaci, Tiê e Lua, e com a coordenadora e educadora, identificada pela sigla Sol, buscando preservar o anonimato, seguindo um roteiro previamente elaborado e validado nas reuniões de orientação. O roteiro contemplou questões sobre a trajetória profissional das educadoras, suas percepções acerca da vulnerabilidade dos participantes, as

práticas pedagógicas, os vínculos afetivos e os impactos percebidos. A opção pelo formato garante a cobertura dos temas centrais sem o engessamento das falas, abrindo espaço para que emergissem dimensões não previstas.

É importante frisar que, embora crianças e adolescentes também sejam interlocutores da pesquisa, ainda estão em processo de reflexão e avaliação, a viabilidade e até mesmo a necessidade de realizar entrevistas estruturadas com o público infanto-juvenil do projeto. Por enquanto, os esforços para captar as percepções desses sujeitos estão sendo empregados no contato e na integração da pesquisadora de iniciação científica com crianças e adolescentes por meio de atividades recreativas e outros momentos de interação. Tais percepções estão sendo registradas no diário de campo.

A articulação das estratégias de observação participante, do registro em diários de campo e das entrevistas semiestruturadas permite contemplar o que se passa no cotidiano do PROARA e promove reflexões baseadas em experiências concretas, aproximando a teoria e a prática de uma maneira que nenhum instrumento isolado seria capaz. Essa combinação permite uma análise dos desafios do fazer etnográfico em espaços educativos não escolares, construída a partir das tensões, dos vínculos e das descobertas que o próprio campo foi apresentando ao longo do processo investigativo.

Como afirma Pereira (2017), em seu artigo "Do controverso 'chão da escola' às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação", a etnografia implica um processo interpretativo e intersubjetivo, orientado por conceitos como a cultura e a alteridade, ultrapassando a simples coleta de dados empíricos. Nessa direção, este artigo propõe-se a analisar os desafios específicos que emergem quando a etnografia é aplicada ao campo educativo não-escolar, considerando a complexidade de pesquisar com crianças e adolescentes em situações marcadas por múltiplas vulnerabilidades.

Etnografando o PROARA

Para compreender os desafios de etnografar as vivências de crianças e adolescentes no PROARA, é preciso conhecer o território em que o projeto está inserido, uma vez que este aspecto condiciona tanto as práticas educativas que ali se desenvolvem quanto os desafios metodológicos. O bairro Cidade Aracy consolidou-se no entorno do município de São Carlos,

no início da década de 1980, como resultado de um esquema de loteamento social, no qual as famílias de operários migrantes, atraídas pela crescente industrialização das cidades médias do interior paulista no período, foram incentivadas a adquirir terrenos para a autoconstrução de moradias com preços mais acessíveis, porém significativamente afastados do centro urbano. Esse processo inicial de isolamento e, posteriormente, da omissão do Estado na promoção de infraestrutura básica, culminou na união dos moradores para suprir as demandas da comunidade, dando origem ao Projeto PROARA.

Conforme relatou a atual coordenadora Sol, o pai dela estava preocupado com a falta de acesso à educação e ao lazer dos filhos e dos outros jovens do bairro, reunindo os moradores para discutir a necessidade de um espaço de acolhimento e formação. Assim, em conjunto com educadores e voluntários, formou-se o PROARA, que funcionava inicialmente oferecendo recreação, reforço pedagógico e esportes para toda a comunidade. Com o tempo, o PROARA se expandiu, conquistou parcerias governamentais e passou a atender crianças e adolescentes de toda a região periférica de São Carlos. Atualmente, o projeto oferece atividades em diversos turnos, contando com parcerias que disponibilizam aulas de capoeira, samba de roda, pilates e jiu-jitsu, mantendo as crianças e adolescentes em um espaço seguro durante todos os períodos em que estão fora da escola. Como assinalou o Mestre de Capoeira durante uma observação etnográfica em um evento do Projeto em conjunto com a Igreja Oikos, localizada no centro da cidade: “apesar das diferenças existentes entre as comunidades, a cooperação em benefício da sociedade proporciona a todos momentos enriquecedores de diferentes formas”.

O contato inicial com o espaço onde ocorrem as atividades do projeto concretizou as dimensões do isolamento territorial do bairro. O trajeto de ônibus, partindo do centro da cidade, leva cerca de 45 minutos, acrescidos por 15 minutos de caminhada em uma rua íngreme até o prédio do Projeto, podendo variar de acordo com a rotatividade dos transportes públicos, que possui somente duas linhas diretas para o bairro, que se encontra isolado por barreiras físicas, cercado por áreas de plantação, criação de gado ou em desuso.

Ainda no início, a construção de uma relação de confiança com as crianças também revelou um aspecto desafiador, uma vez que, no primeiro encontro, elas demonstraram apreensão com a minha presença no ambiente. Esse receio traduziu-se em questionamentos direcionados à educadora Jaci acerca dos motivos do envolvimento de outro adulto no local, evidenciando o temor de que essas figuras externas pudessem, de alguma forma, cercear a

liberdade de suas interações e do tempo de brincar livremente. O ponto principal dessa tensão destacou-se quando um dos meninos perguntou diretamente se eu “era da polícia”. Tal interrogação pode ser interpretada como um reflexo dos preconceitos vivenciados no contexto social das comunidades periféricas, territórios marcados pelo contraste da ausência do Estado em termos de políticas voltadas ao desenvolvimento social, e pela presença ostensiva de agentes militares. As crianças, nesses contextos, crescem habituadas com operações policiais, revistas corporais e práticas de vigilância que se naturalizam no cotidiano. A pergunta expressa um conhecimento precoce sobre como o poder institucional frequentemente se apresenta nesses territórios de forma opressora.

Contudo, à medida que o trabalho de campo avançou e as crianças compreenderam que a ação investigativa não representava uma ameaça punitiva ou de controle normativo, a dinâmica relacional transformou-se radicalmente. A barreira da apreensão cedeu lugar a um genuíno acolhimento, permitindo a consolidação de laços afetivos fascinantes, essenciais para a imersão nas características de solidariedade e de sociabilidade que transformam o espaço do PROARA em um efetivo local de pertencimento e transformação. Ademais, esse processo de aproximação revela como a pesquisa com crianças e adolescentes exige da investigadora a constante revisão de sua posição no campo. Como observa Pereira (2017, p. 167), a relação entre adultos e crianças nos contextos educativos envolve uma alteridade fundamental que precisa ser reconhecida e negociada continuamente, pois o encontro intersubjetivo que caracteriza a etnografia exige um esforço de construção da relação no qual o conhecedor exerça ascendência sobre o conhecido. As tensões iniciais ressaltam a forma como as crianças percebem imediatamente as posições de poder inscritas nos corpos adultos que adentram seu espaço. Acrescenta Pereira que:

Alain Renaut (2002) discute a relação entre adultos e crianças como um grande desafio para as políticas de reconhecimento e luta contra a desigualdade. As crianças desafiam justamente essa relação de alteridade, porque são, simultaneamente, semelhantes e diferentes dos adultos, ao mesmo tempo o eu – ou o futuro eu – e o outro, numa mesma pessoa. (PEREIRA, 2017, p. 167).

Há ainda o desafio da naturalização ocasionada pela imersão prolongada no campo, o que pode levar a incorporação acrítica das vivências, fazendo com que as categorias que compõem o cotidiano deixem de ser percebidas como dados analíticos relevantes. Nesse sentido, o diário de campo apresenta-se como uma ferramenta potente para contornar essa questão, pois o registro a partir do ato de escrever força a explicitação daquilo que a presença

continuada tenderia a tornar invisível. A experiência etnográfica, segundo Magnani (2002, p.17 citado por PEREIRA, 2017, p.162) tem:

Como base um insight que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o concreto vivido. (Magnani, 2002, p. 17).

É importante ressaltar que a compreensão de vulnerabilidade que orienta esta análise recusa leituras que a reduzem à condição de pobreza ou a ausência de recursos materiais. Marandola Jr. e Hogan (2006, p.33) oferecem uma definição analítica mais produtiva ao enfatizarem que a vulnerabilidade diz respeito à “capacidade (ou incapacidade) de resposta e adaptação das sociedades, grupos e indivíduos diante de situações de risco”. Essa perspectiva muda o foco da carência para a capacidade, sem excluir as condições objetivas da precariedade, mas reconhecendo que os sujeitos vulneráveis não são passivos diante das situações que vivenciam. Os autores também chamam a atenção para a dimensão espacial do fenômeno ao exporem que “as áreas de degradação ambiental ‘coincidem’ com áreas de degradação social, sobrepondo perigos, muitas vezes potencializando outros riscos ou amplificando seus efeitos e danos” (Marandola Jr; Hogan, 2006, p. 34). Essa sobreposição é visível no bairro Cidade Aracy, onde o isolamento geográfico em relação ao centro urbano, a precariedade da infraestrutura e a concentração de populações de baixa renda configuram um território com múltiplas dimensões de vulnerabilidade que se reforçam mutuamente. Além disso, os terrenos dos entornos são apropriados por ocupações, nas quais os moradores precisam desenvolver estratégias cotidianas de sobrevivência, tecendo redes de solidariedade e laços afetivos que transformam as margens da cidade em espaços de pertencimento e resistência. Ainda assim, a posição de classe não determina mecanicamente as trajetórias individuais, pois “a própria condição social, mesmo em termos de classes, age de diferentes maneiras na forma como pessoas e grupos específicos irão enfrentar o risco” (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2006, p. 34). É nessa irreduzibilidade das trajetórias individuais à condição social de origem que projetos como o PROARA operam, fortalecendo a capacidade de resposta e de criação.

Articulada a essa compreensão estrutural da vulnerabilidade, a afetividade emerge como algo indissociável dos processos educativos que se realizam no PROARA. Para Machado (2022), em seu estudo sobre projetos sociais: “conforme a criança vai se desenvolvendo, nas interações com os outros e o meio, ela afeta e é afetada, o que confere à afetividade um caráter de movimento” (MACHADO, 2022, p. 29). Esse caráter dinâmico é fundamental para compreender o que se passa no campo, como os vínculos que se constroem gradualmente entre a pesquisadora e as crianças, os conflitos que escalam e se dissolvem e as outras demandas que aparecem no cotidiano. Para Machado (2022, p. 54), “ter um olhar crítico e afetivo, sem julgamentos, faz com que crianças e adolescentes e seus familiares possam ter esperança diante do destino que até então parece lhes ter sido imposto”. Nesse sentido, a autora sustenta que:

Afetar e ser afetado, acolher e estabelecer vínculos saudáveis faz com que nossa prática enquanto educadores, perante essa sociedade tão cristalizada em torno do racismo, machismo entre outros atos de discriminação, possa ser um despertar de confiança e esperança. (MACHADO, 2022, p. 54-55).

A afetividade, portanto, é uma postura pedagógica e política diante de sujeitos, cuja experiência de vida foi marcada pela negação do cuidado e do reconhecimento. O parâmetro político se expõe como uma condição metodológica do fazer etnográfico em contextos de vulnerabilidade no movimento de afetar e ser afetado que Machado (2022) identifica como traço do desenvolvimento humano, descrevendo a dinâmica de inserção no campo, na qual a pesquisadora é atravessada e até modificada pelas experiências que acompanha, ao mesmo tempo em que sua presença interfere no espaço e nas relações estabelecidas.

Cabe ressaltar uma distinção teórica importante entre a noção de afeto/afetividade em Machado (2022) e em Jeanne Favret-Saada (1990). Enquanto a primeira desenvolve sua pesquisa na área da psicologia da educação, fundamentada em um referencial teórico situado, a segunda é uma referência clássica para compreender o conceito de 'ser afetado' na etnografia. No presente trabalho, propomos articular ambas as perspectivas para a compreensão aprofundada do contexto de campo.

Partindo da combinação entre as noções de afetividade (Machado, 2022) e de 'ser afetado' (Favret-Saada, 1990), compreende-se que ignorar as relações de afeto nesses contextos seria metodologicamente inviável. Afinal, a imersão exigida pela etnografia pressupõe a capacidade de ser afetado pelo campo. Essa dimensão ganha ainda mais espessura ao ser tecida nas relações com os sujeitos participantes, especialmente em um

contexto de educação não formal voltado para uma perspectiva prática emancipatória. Dialogando com essa premissa, Martins (2018) defende que:"

A contribuição de uma educação pautada nos princípios da conscientização e valorização dos saberes populares torna-se um instrumento indispensável de emancipação àquela parcela da população historicamente impedida de protagonizar seu próprio destino. (MARTINS, 2018, p. 37).

Esse argumento ressoa com a origem comunitária do PROARA, um projeto que nasceu da iniciativa coletiva de moradores que decidiram, diante do isolamento e da ausência do Estado, criar por conta própria um espaço de formação para os filhos, praticando o que Oliveira (2018, p. 57) descreve como o fundamento da educação emancipatória, pois “educar nessa perspectiva é promover a participação numa corrente coletiva que humaniza as pessoas”. Trajber (2010) acrescenta que as oficinas de atividades desenvolvidas nesses espaços funcionam como “espaços de convivência, expressão e produção de sentidos, capazes de ampliar as possibilidades de participação e pertencimento social” (TRAJBER, 2010, p. 65), encontrando correspondência direta nas atividades de capoeira, samba de roda, outros esportes e o brincar livre que constituem a rotina do PROARA.

Nessa mesma direção, Silva (2018, p. 74) aponta que projetos como esse “buscam criar possibilidades de auxiliar para que [as crianças] conheçam formas diferentes das que vivenciam nas experiências que não são positivas em algumas famílias e escolas”, sublinhando como os espaços educativos informais oferecem alternativas pedagógicas e relacionais que a escola formal frequentemente não consegue proporcionar.

Em consonância com a dimensão afetiva, o cotidiano em campo revelou sua expressão para além do acolhimento e da escuta, sendo manifestada também nas formas como o projeto enfrenta conflitos. Os registros de campo indicam que os atritos entre as crianças são frequentes e escalam para agressões físicas com rapidez, dado que revela as trajetórias nas quais a violência foi, muitas vezes, a linguagem relacional com a qual tiveram contato com maior frequência, ainda na fase de socialização da educação primária, processo fundamental para interiorização da cultura e da moralidade do sujeito, conforme argumenta Durkheim (2013) em sua obra Educação e Sociologia. Entretanto, as reações agressivas ou hostis das crianças e dos jovens, diferente dos contextos escolares, não geram respostas punitivas dos educadores do projeto, mas sim pedagógicas, pois o conflito é transformado em material de reflexão coletiva, como relatado pela educadora Jaci:

Nós fazemos algumas dinâmicas entre as crianças para resolver esses conflitos, muitas vezes, por meio de um teatro, mostrando como deveria ser quando uma criança provoca a outra. Nós sempre falamos sobre *bullying*, nós falamos sobre preconceito...Então nós sempre estamos conversando e fazendo atividades relacionadas àquela demanda (Jaci, entrevista para a pesquisa, jun. 2026).

Um momento registrado em abril de 2026 ilustra essa dinâmica com nitidez, no momento no qual as crianças que me apresentaram o espaço do Projeto descreveram um menino como “o mais difícil”, por ser agressivo verbal e fisicamente. Os relatos intensos me fizeram imaginar um dos adolescentes, mas, em vez disso, me deparei com uma das menores crianças presentes, sentada em um canto, chorando com a cabeça baixa. O grupo relatou que haviam decidido coletivamente que ele não poderia participar da brincadeira de pega-pega enquanto continuasse agredindo os colegas. Ao sentar-se ao lado dele e pedir que contasse, com suas próprias palavras, o que havia acontecido, criou-se uma abertura, que, apesar de iniciada com falas acompanhadas por xingamentos, resultou no menino se juntando ao grupo que me acompanhava no passeio pelo ambiente. Mais tarde, ele participou de outra atividade coletiva em sintonia com os colegas, sendo parabenizado por uma das educadoras, que se surpreendeu com sua postura. Essa sequência de responsabilização coletiva, escuta individual, reintegração e reconhecimento público, apesar de não ter sido planejada, proporcionou um processo educativo e consolidou a confirmação metodológica de que a imersão etnográfica produz dados que nenhuma entrevista ou observação passiva poderia ter gerado.

Desse modo, a intermediação como oportunidade pedagógica é possível somente porque existe uma relação de confiança previamente estabelecida entre os educadores e as crianças, construída pelos dispositivos afetivos que estruturam o cotidiano do projeto. Essa confiança se consolida, entre outros modos, nos chamados “combinados”: as regras de convivência que as crianças recitam coletivamente no início de cada encontro. Na visita de abril de 2026, antes de liberar o grupo para brincar, a coordenadora solicitou que as crianças repetissem os combinados. Elas responderam em coro: “não pode racismo, não pode homofobia, não pode bater e nem falar da mãe do colega...”. A familiaridade com que enunciaram essas regras indica que já foram incorporadas ao repertório cotidiano do grupo e o fato de até as crianças pequenas saberem o vocabulário para nomear preconceitos e relacioná-los a condutas impróprias são aspectos de uma formação crítica que a escolarização formal frequentemente não produz. Silva aponta que projetos como o PROARA “buscam criar possibilidades de auxiliar para que [as crianças] conheçam formas diferentes das que

vivenciam nas experiências que não são positivas em algumas famílias e escolas” (2018, p. 74), sublinhando como os espaços educativos informais oferecem alternativas pedagógicas e relacionais que a escola formal nem sempre consegue proporcionar.

Em conjunto, os dados construídos ao longo do trabalho de campo e o referencial teórico mobilizado permitem compreender o PROARA para além de um serviço compensatório destinado a suprir déficits de populações carentes. Trata-se de um espaço de formação e fortalecimento dos vínculos, do sentimento de pertencimento e da capacidade de transformar a própria realidade a partir da educação, onde as crianças e adolescentes exercem, cotidianamente, sua condição de sujeitos. Assim, o ato de etnografar nesse contexto revelou que o desafio metodológico e o tema de pesquisa são inseparáveis, uma vez que pesquisar a educação feita no afeto exige a disposição de se deixar afetar e de reconhecer que isso não compromete o rigor analítico, ao ser parte constitutiva do conhecimento que se produz.

Considerações finais

O percurso analítico deste artigo revelou as dimensões éticas e afetivas que acompanham o fazer etnográfico e os desafios específicos que emergem no contexto da pesquisa, no qual o PROARA se afirma como um projeto educativo comunitário, mobilizado pela lacuna no estado e a necessidade de cuidar das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se colocando como um espaço educativo não escolar. Ao longo da inserção em campo, tornou-se possível a compreensão das relações e das práticas que promovem a existência de um ambiente onde o sentimento de pertencimento e a capacidade de transformação da própria realidade são construídos cotidianamente.

Do ponto de vista metodológico, os desafios de etnografar com crianças em ambientes educativos informais confirmam a necessidade de uma abertura ao inesperado, ao desconforto e às dimensões afetivas. Assim, a pesquisa no PROARA exigiu que a afetividade fosse assumida como categoria analítica e postura pedagógica, viabilizando o acesso aos detalhes mais profundos da vida do Projeto, um lugar produtor de subjetividades críticas, de fortalecimento de vínculos e de reinvenção das possibilidades de pertencimento. A

estruturação afetiva em que se constituem as práticas desse espaço é uma postura política que recusa a neutralidade diante de sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela ausência sistemática do cuidado, principalmente cuidados do Estado. Portanto, o projeto se coloca segundo a perspectiva de Machado (2022) como espaço de afetar e ser afetado, acolher e estabelecer vínculos saudáveis é o que permite que a prática educativa seja “um despertar de confiança e esperança e também de mudanças significativas na sociedade, com base no amor, carinho, respeito e relações de afeto (MACHADO, 2022, p. 54-55)”.

Portanto, a pesquisa, ainda em andamento, aponta para a necessidade de aprofundar a análise das formas pelas quais essa afetividade pedagógica se sustenta estruturalmente, seja nas condições de trabalho das educadoras, nas parcerias que financiam o Projeto e nas políticas públicas que reconhecem ou ignoram esse tipo de educação, assim como dos modos pelos quais isso repercute nas trajetórias das crianças e adolescentes para além do espaço do PROARA. Essas são questões que o campo continua apresentando e que a investigação se compromete a perseguir, na certeza de que exercer uma educação que parte do vínculo exige, acima de tudo, a disposição de se deixar afetar e de reconhecer essa dimensão como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

DURKEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de campo*, n. 13: 155-16, 2005.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

MACHADO, Érica Cristina. *Afetividade no aprender: a importância da construção do vínculo em um Projeto Social*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. *As dimensões da vulnerabilidade*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./mar. 2006.

MARTINS, José Eduardo. *A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Monteiro de. *Práticas educativas nos espaços de educação não formal: uma teoria substantiva sobre a formação cidadã e vulnerabilidade social*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) — Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

SILVA, Patrícia Modesto da. *O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

TRAJBER, Natalia Keller de Almeida. *Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social*. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.