



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

**“ONDE HÁ UMA VONTADE, HÁ UM CAMINHO”: UMA ETNOGRAFIA DA
ESCOLARIZAÇÃO TARDIA NA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS**

**Porto Alegre
2018**

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

**“ONDE HÁ UMA VONTADE, HÁ UM CAMINHO”: UMA ETNOGRAFIA DA
ESCOLARIZAÇÃO TARDIA NA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Steil

**Porto Alegre
2018**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Alef de Oliveira
"Onde há uma vontade, há um caminho": uma
etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio
de Aplicação/UFRGS / Alef de Oliveira Lima. -- 2018.
143 f.
Orientador: Carlos Alberto Steil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Antropologia da aprendizagem. 2. Educação de
Jovens e Adultos. 3. Escolarização tardia. 4.
Etnografia. 5. Antropologia da Educação. I. Steil,
Carlos Alberto, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados
fornecidos pelo (a) autor (a).

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

**“ONDE HÁ UMA VONTADE, HÁ UM CAMINHO”: UMA ETNOGRAFIA DA
“ESCOLARIZAÇÃO TARDIA” NA EJA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovada em: _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Alberto Steil – Orientador
UFRGS

Prof.^a Dr.^a Mônica de la Fare
PUC/RS

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt
UFRGS

Prof. Dr. Sérgio Baptista da Silva
UFRGS

*Uma homenagem insuficiente ao meu papai,
Meu bisavô Velho Manel (1914-2012).*

AGRADECIMENTOS

É parte do trabalho do etnógrafo agradecer já que os conhecimentos, relatos, histórias e imagens foram doados em um sinal de confiança. Mas, o ato de gratidão explica algumas condições da própria pesquisa, como, por exemplo, a construção das amizades, das trocas e porque não, das assimetrias. Em razão da necessidade de expor essas condições é que escrevo meu obrigado:

A toda a minha família pelo apoio que prestaram na jornada que decidir empreender no mundo acadêmico. Com particular carinho, dedico essa dissertação ao meu bisavô Emanuel Virgínio da Silva, homem de muito amor.

As/aos discentes da Educação de Jovens e Adultos por sua conduta de abertura e cumplicidade para com a pesquisa.

A CAPES pelo financiamento tão necessário a feitura da pesquisa e a própria subsistência desse pesquisador em uma cidade, inicialmente, estranha.

Aos professores e professoras do Colégio de Aplicação pela oportunidade de vivenciar o cotidiano da instituição e possibilitar a realização da pesquisa sem grandes entraves.

Ao meu orientador, professor Carlos Alberto Steil pela paciência em lidar com um orientando tão teimoso.

A banca examinadora em sua disposição em lançar seus préstimos, contribuições e provocações que serão utilizados no enriquecimento da dissertação.

Ao Grupo *Sobrenaturezas* e os membros que dele participam, em especial a professora Isabel Carvalho. A Taís Frizzo que me abriu caminhos, e tantos outros que compõe esse núcleo fértil de investigações.

Aos colegas do Programa em Pós-graduação em Antropologia Social, seus funcionários e os/as professores/as que me foram caros em momentos de dúvidas como as professoras Cornelia Eckert, Ana Luiza Carvalho da Rocha e Ceres Víctora.

As conversas intermitentes com Tatiane Muniz, Emili Almeida e o “complô” que é ativado em seu apartamento quando juntamos: Vanessa Giló, e tantos mais que se encontram no pequeno espaço para desabafar e comentar as desventuras da sexualidade humana.

A maravilhosa ajuda de Alessandra Estevam que me auxiliou na escrita da dissertação e nos diálogos para melhorar a problematização da pesquisa. Seu suporte afetivo e ortográfico foi, sem dúvida, fundamental.

Ao querido Guillermo Gómez pelas trocas analíticas e os debates compartilhados sobre assuntos tão diversos ao longo desses dois anos.

A Anelise Fróes pelo ouvido e ombro nos momentos difíceis do campo.

Ao Residencial Porto Azul e seus tantos moradores que me acolheram.

Também dedico meus agradecimentos à professora Simone Simões (UFC) pela confiança depositada em minha pessoa e em minha capacidade intelectual. Continuo fazendo antropologia nas luzes de seu exemplo.

Ao professor André Haguette (UFC) que também me incentivou na decisão de seguir pelas vias universitárias.

A Gabrielle Mendes e sua família pela válvula de escape e a amizade compreensiva que nutrimos mutuamente.

Um sincero obrigado a professora Danyelle Nilin (UFC) por sua amizade e apoio que foi como um sopro de ânimo na decisão de cursar o mestrado fora do Ceará. Aos meus amigos que conheci na federal do Ceará por seu companheirismo, Harlon Romariz, Erberson Rodrigues (conhecido desde o ensino infantil no Educandário Santa Clara), Tiago Araújo, Paulo Henrique Pacheco, Mário Ribeiro.

Gate Gate Paragate
Parasamgate Bodhi Svaha
(Vá, vá, vá além, vá além do além. Despertar quão maravilhoso!)

[...] Oh Shariputra, a forma é o vazio,
O vazio é a forma.
A forma não é outra senão o vazio,
O vazio não é outro senão a forma.
As sensações, percepções, vontade e a consciência também são assim.
Oh Shariputra, todos os fenômenos são vacuidade.
Não aparecem nem desaparecem,
Não são impuros nem puros. [...]
(Fragmento, **Sutra do coração**)

RESUMO

A presente dissertação aborda dois temas: a vivência da retomada da escolarização e os processos de aprendizagem. Procuo descrever por meio de uma etnografia feita no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as dimensões pessoais e morais que a escolarização “tardia” apresenta. Nesse sentido a pesquisa visa compreender de modo qualitativo esse retorno à escola e também examinar as questões de aprendizagem situada que a EJA contém enquanto uma modalidade escolar com características particulares. De maneira geral, as escolhas metodológicas giraram entorno do trabalho de campo junto com as técnicas de observação participante, entrevistas não-diretivas e a construção do diário de campo como instrumento reflexivo. O desenvolvimento da investigação contou com duas formas de problematização: a primeira relacionada a refletir sobre os modos de aprender a partir da escola e “apesar” dela. Já a segunda, dedica-se a pensar os variados aspectos sociais presentes no tema da evasão e da escolarização “tardia”. Os resultados da pesquisa apresentam um quadro heterogêneo de motivações para a retomada dos estudos, mas que possui elementos estruturais comuns como: o apoio afetivo e familiar. No caso do abandono escolar os resultados apontam para a relação entre evasão e escolarização “tardia” enquanto instâncias coprodutoras da intermitência escolar. Por fim, a etnografia também visou entender o lugar da instituição escolar na vida pessoal dos sujeitos da EJA e o quanto esse espaço representa e sintetiza questões mais amplas acerca da aprendizagem e da escolarização na forma de objetos antropológicos.

Palavras-chaves: Etnografia. Escolarização “tardia”. Antropologia da Aprendizagem. Antropologia da Educação.

RÉSUMÉ

La présente dissertation aborde deux thèmes: l'expérience de retour d'école et les processus d'apprentissage. J'essaie de décrire, à travers une ethnographie réalisée dans le contexte de l'éducation des jeunes et des adultes du Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, les dimensions personnelles et morales que présente la scolarité «tardive». En ce sens, la recherche vise à comprendre qualitativement ce retour à l'école et à examiner les problèmes d'apprentissage situés que l'EJA contient comme une modalité scolaire avec des caractéristiques particulières. En général, les choix méthodologiques ont porté sur le travail de terrain avec des techniques d'observation participantes, des entretiens non directifs et la construction du journal de bord comme outil de réflexion. Le développement de l'enquête a eu deux formes de problématisation: la première avait trait à la réflexion sur les façons d'apprendre de l'école et «malgré» elle. La deuxième partie est consacrée à la réflexion sur les différents aspects sociaux présents dans le thème de l'évasion et de la scolarisation «tardive». Les résultats de la recherche présentent une image hétérogène des motivations pour la reprise des études, mais avec des éléments structurels communs tels que le soutien affectif et familial. Dans le cas du décrochage scolaire, les résultats mettent en évidence la relation entre l'évitement et la scolarité «tardive» en tant que coproduction d'intermittence scolaire. Enfin, l'ethnographie a également cherché à comprendre la place de l'institution scolaire dans la vie personnelle des sujets de l'EJA et dans quelle mesure cet espace représente et synthétise des questions plus larges sur l'apprentissage et la scolarisation sous la forme d'objets anthropologiques.

Mots-clés: Ethnographie. La scolarisation «tardive». Anthropologie de l'apprentissage. Anthropologie de l'éducation.

LISTA DE ABREVIACÕES

CAP.	Colégio de Aplicação
COMPESQ	Comissão de Pesquisa
COMEN	Comissão de Ensino
COMEX	Comissão de Extensão
DPI	Direitos de Propriedade Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Apoio ao Ensino
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEPI	Núcleo de Estudos e Programas Interinstitucionais
NOPE	Núcleo de Orientação e Psicologia Educacional
NSI	Núcleo Setorial de Informática
PI	Projeto de Investigação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
SAE	Setor de Atendimento Escolar
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PRÓLOGO: Na escola todos os amores são platônicas	13
INTRODUÇÃO	16
1. “NENHUMA ILHA É UMA ILHA”: apresentando o universo de pesquisa	21
1.1. Conhecendo o Aplicação pessoalmente	21
1.2. Das Cenas inaugurais de uma etnografia: a EJA e suas íntimas implicações	27
1.3. A periodização e o Problema de pesquisa	34
1.4. Dispositivos metodológicos	39
2. “ANDO ONDE HÁ ESPAÇO”: Ética e Etnografia em uma instituição de ensino	43
2.1. Anuência, Autorização e Consentimento	45
2.2. A aula como propriedade intelectual	48
2.3. O “desejo de saber” do antropólogo e os limites da ética discursiva	51
2.4. A comensalidade analítica ou como devorar os professores	58
3. “FAZER PARTE DE MIM”: Processos e ontologias da aprendizagem	64
3.1. Uma cabeça quebrada	64
3.2. À guisa de uma compreensão teórica da aprendizagem	69
3.3. A ontologia social da aprendizagem	74
3.4. O Projeto de Investigação como prática situada	84
3.5. O aluno como um todo: as técnicas corporais da escolarização e a vida material da aprendizagem	88
4. “NA TERCEIRA VEZ TUDO PROSPERA”: a “escolarização tardia”	98
4.1. Os caminhos de saída e os sentidos sociais da evasão	100
4.2. A negação da coetaneidade na “escolarização tardia”	107
4.3. Os caminhos de retorno e as fontes de apoio	112
4.4. A formatura como ritual de individualização	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A	137
APÊNDICE A	138
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	142

PRÓLOGO: Na escola todos os amores são platônicos

Existem alguns momentos do trabalho de campo que são extremamente difíceis de lidar. Momentos em que não é apenas a pesquisa que importa ou as teorias que você mobiliza para compreender os dados produzidos no *corpo-a-corpo*. Eles são percalços existenciais que revelam o quão conectados estamos nas vidas alheias. Deparar-se com essa verdade “etnográfica” é confrontar-se com o “real” das alteridades.

Durante os primeiros meses de 2017, eu havia ido à Fortaleza/CE. Junto com amigos, empreendemos uma curta viagem no início de fevereiro para uma comunidade tradicional de pescadores, que possuía uma praia praticamente deserta, contando com jangadas espalhadas pelas areias e uma hospitalidade cearense¹. Antes disso, Carol, uma amiga e interlocutora, que ficara em Porto Alegre me relatara de seu namoro com Júnior. Um relacionamento inesperado para ela mesma, afinal Júnior vivia assumidamente como gay. Ela reportava-me suas angústias: por que agora Júnior, que amou outros homens, começara a amá-la também? Disse para Carol que a sexualidade é mutável, é surpreendente e os sentimentos não podem ser controlados. Eles não enxergam o corpo e nem o gênero. Carol me fala que fui eu uma das primeiras pessoas a ter conhecimento do seu romance.

Depois da viagem, recebo outra mensagem de Carol, entre soluços e uma voz de ácida tristeza me informa que Júnior foi morto. Eles estavam na praia, foram comemorar o aniversário da mãe de Júnior no litoral do Rio Grande do Sul. Carol estava na parada do ônibus, tentando falar com seu filho que ficara em Tramandaí, no litoral gaúcho. É nesse momento que recebe a notícia. Ao que parece, um homem esfaqueou Júnior perto do estacionamento da barraca em que ele se encontrava. O motivo, homofobia. Carol ficou desconsolada logo no começo do romance, logo quando tudo parecia apenas felicidade. Minha amiga só sabe amar platonicamente, é intensa. Sua intensidade já estava lá no áudio que me mandou. Pensei tratar-se de uma brincadeira. Mas não, era a mais pura realidade. Eu percebi três coisas naquele momento: 1) que eu era uma pessoa importante para meus “interlocutores”, já que no luto que sentiam, fui evocado; 2) concordo com o argumento de Tim Ingold (2014), ao pensar que o campo não é lugar que se ocupa fora da vida; 3) todos os amores, na escola, são platônicos.

Um sentimento de impotência por estar longe se seguiu em meus pensamentos. Mas, se estivesse perto, o que fazer? O que dizer como consolo? Na volta, com os ânimos mais acalmados, o meu lugar enquanto pessoa passou a ser o de ouvir sem falar – escutar o que ocorreu, o que se seguiu, as “fofocas”, as “homenagens”. Ver as lágrimas nos rostos. Ser

¹ Isto é, acompanhada uma típica “jocosidade” das relações.

testemunha das dores, e estar lá com eles, com a turma, com Carol na elaboração do luto. No entanto, também existia um outro lugar, que me pareceu menor frente ao que ocorreu. Era o papel do etnógrafo. Desajeitado quanto às possibilidades de transformar a experiência em texto, me desliguei um pouco da pesquisa e do teor que ela tinha. Logo fui convocado a tomar uma posição. Carol me dizia “tu não pegaste o pensamento dele, não fez a entrevista como fez comigo”. A pessoa e o etnógrafo não eram necessariamente duas posições, apenas uma. Testemunhar uma existência no trabalho de campo é, de um jeito torto, permitir que mesmo no fim de uma vida, algo seja guardado. Inscrito nesse texto está, por exemplo, uma forma de adeus. Entretanto, ainda paira a dúvida sobre uma Antropologia generosa (INGOLD, 2010) e a autoridade etnográfica (CLIFFORD, 2014) que ela resvala.

Imagino que produzir uma generosidade antropológica seja focar na possibilidade de honrar a política de reciprocidade que subjaz a parte do que se tem feito na história da antropologia. Contudo, persiste em mim a sensação de que o etnógrafo faz pouco pelos seus interlocutores, pouco pelo que foi entregue do ponto de vista dos afetos e do ponto de vista daquilo que de fato foi compartilhado. Em várias etnografias clássicas, como *Os argonautas do Pacífico Ocidental* de Bronislaw Malinowski, ou *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande* de Evans-Pritchard, temos a convocação do lugar do antropólogo enquanto aquele que “funcionaliza” suas emoções e delas depreende questões epistemológicas sobre esses grupos e sua existência. Mas, quando morre alguém? Quando se esvai um fluxo de emoções que não partem e não tem uma função sorratamente epistemológica? Acredito que é nesse momento que se abre um parêntese, uma pausa necessária no discurso acerca dessas trocas, de sua validade ética, política e teórica. Um parêntese para propor que tenha um ponto cego na etnografia, um excesso de relações que fundem e confundem este ser pesquisador.

Calejar a etnografia com a vida me pareceu ser uma alternativa possível. Senti medo de não saber voltar para a turma, medo também de ser displicente quanto à necessidade de descrever o que aconteceu. Entretanto, os meus interlocutores e colegas da EJA me ajudaram, tornando o assunto menos carregado de questões puramente formais. Foi-me então aferido, difusamente, para falar de Júnior, comentar algo sobre ele. Frequentei, meses antes de sua morte a casa dele, em parceria com Carol, Carla e outros. Junto com Carol que me chama de filho, sendo namorado dela, Júnior também se intitulava meu pai. Éramos uma família, bem ao estilo dos novos arranjos familiares. Uma família platônica, não em sentido filosófico, e sim naquele do senso comum – o platônico enquanto esse sentimento instantâneo de proximidade, o famoso “amor à primeira vista”.

O leitor pode considerar esse relato como uma forma de restituição para meus amigos e colegas da EJA, ou como uma confidência, se isso for tornar mais inteligível a minha motivação para escrevê-lo. Deixo nesses parágrafos meus pêsames, minhas alegrias de poder ter compartilhado por alguns meses a companhia de uma pessoa especial, que para mim era misteriosa, pois não tive a chance de ouvir sobre sua escolarização, a decisão do abandono da escola e nem sobre seu retorno à ela. Todas essas questões ou talvez nenhuma, tenham tido importância frente aos ensinamentos “emocionais” que o campo – isto que os antropólogos insistem em dizer “meu”, quando na realidade ele é feito nessas dores de viver com os outros e de se estar presente no turbilhão de relações sociais – produz. Esses encontros moldaram minha pesquisa e também meu modo entender a Antropologia como uma ciência vazante de vida. Recordo Geertz, quando esse, ao pensar a dimensão moral do trabalho etnográfico, afirma: “O trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido” (2001, p.43).

INTRODUÇÃO

Existe na literatura fantástica² um conto interessante, intitulado *O etnógrafo*, do qual se pode retirar uma infinita coleção de questões prementes para se pensar a ciência antropológica. É Jorge Luis Borges (2009), escritor argentino, quem narra as desventuras de um jovem e deslocado etnógrafo em meio às planícies norte-americanas.

Na narrativa Borges nos conta alguma coisa sobre a iniciação do trabalho de campo com os “homens vermelhos” que habitam aquelas terras. Sobretudo, através dos posicionamentos de seu protagonista, Fred Murdock, que insiste em não revelar o tal “segredo” daquelas pessoas e os meios que ele encontrou para aprendê-lo. Vivendo com elas nas esplanadas, sonhando com bisões em noites estreladas, tudo isso parecia muito maior do que o “saber acadêmico” – e assim, continua, por deixar “secreto” aquilo que “descobriu”. No fim do conto ele acaba por se transformar em um bibliotecário em Yale.

Trouxe ao leitor essa pequena resenha para que se perceba que dentro de uma abordagem etnográfica, luta-se por formas de dizer éticas e inteligíveis. E ao contrário do que o escritor citado supõe, a experiência de campo, pelo menos no que eu suponho, está aberta à textualização. Trata-se de um compromisso com a pesquisa e com os interlocutores que foram também amigos e iniciadores da jornada. De certo modo, é sob esse crivo que empreendi, junto com as pessoas que encontrei, a presente investigação.

Esta dissertação, feita no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS), se insere na potencialidade de uma etnografia, realizada durante doze meses na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro do Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS). As principais incursões metodológicas se deram por meio do trabalho de campo e no acompanhamento cotidiano no interior da escola, optando-se por realizar uma perspectiva etnográfica daquela realidade e recompor alguns traços da experiência de compartilhamento com os/as discentes e sua vida estudantil. Destarte, depreendi uma série de materiais tão heterogêneos quanto a minha imersão naquele campo de relações sociais: narrativas, relatos, fotografias, anotações, artefatos.

De maneira geral, a presente pesquisa abrange duas grandes temáticas: os processos de aprendizagem dos/das estudantes da EJA e a vivência da retomada da escolarização. Procuo

² É um gênero literário que trata de elementos, supostamente, inexistentes na vida “convencional”. A dimensão fantástica é produzida pela mistura de questões heterogêneas como mitos, lendas, histórias labirínticas e muito mais. Esse gênero se sobressaiu no campo da literatura, especialmente, nas últimas décadas do século XX, tendo: E. T. A. Hoffmann, Laura Esquivel, Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges e José Alcides Pinto, como expoentes.

então, estabelecer uma descrição desses fenômenos, tomando como base/posição o ponto de vista dos/das discentes. Desse modo, me localizo nos termos de Abu-Lughod (2000), ou seja: tomo enquanto ângulo de discussão e problematização o compartilhamento crítico e experiencial do corpo discente comigo, na forma de um “nativo relativo” (VIVEIRO DE CASTRO, 2002) que durante alguns meses participou de sua condição estudantil (que também é a minha vida como estudante que fui e sou) nos espaços sociais da escola, incluindo, as posições de poder que esses espaços remetiam.

Aqui, é interessante perceber o que significou essa participação como uma prática de engajamento (INGOLD, 2010). A meu ver, coparticipar do cotidiano das alunas e alunos, era está de *corpo presente* junto com suas demandas, desafios e alegrias. Mas, por que o corpo? Bem, é difícil não sentir que a corporeidade é um traço da abordagem etnográfica fundamental – o etnógrafo é visto “corporalmente” e o engajamento, sendo uma prática, só ocorre nos atos do corpo. Sentando nas carteiras da sala de aula, no refeitório, nos pátios, sentido o cansaço das rotinas diárias, como os estudantes fazem e sentem. Para mim, era dessa questão que se tratava meu engajar-se.

Foi perante a importância dessa inteligibilidade do corpo que os compartilhamentos com os/as estudantes começaram e a partir daí a observação participante que empreguei, ganhava sua “arquitetura”. E já no ensejo dessa técnica os primeiros passos para a problematização surgiram. Vislumbrei também compreender a vivência da “escolarização tardia” em seus efeitos e no discurso do corpo discente.

Tendo em mente a necessidade de proporcionar ao leitor um “percurso” das trilhas que fizeram parte da pesquisa, optei por construir os capítulos misturando a descrição etnográfica, as incursões teóricas, os relatos de campo, entrevistas e escolhas metodológicas. Dessa maneira, o leitor não encontrará nenhum desses assuntos em sessões estritamente separadas. A mixagem com esses elementos favoreceu que a escrita do trabalho, e a própria textualização da experiência em campo, fossem tomados como panoramas que se confundem – e se complementam, para refazer minimamente os resultados interpretativos esboçados.

Nesse momento, o leitor deve perguntar-se sobre o título da pesquisa, o que ele procura sintetizar? Lembro-me de conversar com muitas amigas, amigos e colegas, até mesmo vizinhos para me decidir. Na época em que, de fato, a ideia surgiu, eu estava assistindo uma série animada de *yaoi*³ e os episódios eram nomeados por meio de provérbios, ditados populares, ou

³ A palavra *yaoi* (ou *wasei-eigo*) denominada um amplo leque de romances, mangás e animes da cultura japonesa que versam sobre relações homoeróticas masculinas. O nome da série, com três temporadas, com doze episódios cada, chama-se *Junjou Romântica*, e tem como plano de fundo as relações amorosas entre um jovem rapaz

frases poéticas que procuravam condensar lições de vida, formas de sentir e compreender os acontecimentos. Foi dessa série que surgiu a inspiração de nomear tanto a dissertação quanto seus capítulos com provérbios, alguns cuja origem eu desconheço, dado que são comuns entre diversas culturas, e outros que são claras adaptações. Por essa estratégia, a intenção é tanto prender a atenção dos leitores para a conexão com a expressão proverbial, quanto ao conteúdo do texto.

No primeiro capítulo *Nenhuma ilha é uma ilha*, apresento ao leitor aquilo que convencionalmente é chamado de “universo de pesquisa”. Nele, poderá encontrar um pouco do contexto histórico e social que permitiu o aparecimento dos Colégios de Aplicação enquanto instituições escolares que nascem inspiradas pelo movimento pedagógico Escola Nova. Ademais, também é possível entrever a minha trajetória de formação e a ligação social (ou pertinência) do “objeto de conhecimento” estabelecido na dissertação com a minha biografia. Narro os desdobramentos das entradas em campo e faço uma periodização no intuito de tornar mais didático a explicitação da vivência que tive. Como o teor desse capítulo é a densidade na “imersão” do universo, o Colégio de Aplicação, sua estrutura e a EJA, as cenas “inaugurais” da etnografia são acionadas na escrita e visam margear a chegada do leitor ao texto. Segue-se, ainda dentro desse primeiro capítulo, um tópico em separado que conduz aos principais dispositivos metodológicos utilizados, resenhando as técnicas de investigação e suas relações.

Na sequência, o segundo capítulo, intitulado *Ando onde há espaço*, discuto sobre ética e etnografia. Nele, apresento uma sensível discussão dos procedimentos e implicações éticas que foram sendo vivenciados no decorrer da investigação. Tomo como questão fundamental examinar a ética discursiva (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2004) e seus limites no plano da prática antropológica. Nesse ínterim, busco examinar com mais acuidade a legibilidade do tipo de pesquisa que desenvolvi junto aos discentes, na compreensão de sua inteligibilidade pelo ponto de vista que consegui depreender do *corpo docente* do colégio. A pergunta de fundo, que procuro resolver é: o quão legível minha presença-pesquisa era para aqueles sujeitos, em especial, as/os professoras/es, e para instituição como um todo? Esse foi o jeito de responder a alguns incômodos, legítimos por sinal, que suportei no trabalho de campo. Na feitura do texto, também decidi incorporar uma autorreflexão sobre a dimensão subjetiva que o etnógrafo experimenta ao desenvolver seu trabalho. Ela não só o impacta, ao adentrar topografias sociais, relações profissionais e espaços de poder, como o implica na reconsideração constante de seu “desejo de saber”. Igualmente, na forma de um resultado dessa reflexão, argumento que a

universitário e um excêntrico romancista de trinta anos. O tom da narrativa varia entre o drama, o romance, as cenas sexuais e a comédia.

dimensão ética do trabalho de campo tem uma opacidade, que é ao mesmo tempo a própria opacidade do pesquisador enquanto pessoa.

Além disso, a questão ética se apresentou em meandros e matizes particulares que mereceram minha atenção, pois refratavam consistentemente a posição que assumia diante da instituição, os efeitos do desenvolvimento da pesquisa e a peculiaridade etnográfica desse empreendimento. No geral, estabeleço a ligação desse capítulo com a própria problemática de *se tornar mais um aluno* dentro da EJA, e por esse fato, esclareço dentro dos tópicos o lugar que compus no interior da pesquisa para os relatos dos/das estudantes, as vivências e a assimetria institucional que subjaz à escola como uma geografia de saber/poder. Depois que o leitor se encontrar familiarizado com o universo e os debates éticos que juntos, organizam e conferem um plano de fundo da pesquisa de campo, apresento mais claramente os resultados interpretativos que assumi no cruzamento dos dois grandes assuntos que compõem a dissertação, aprendizagem e escolarização.

O terceiro capítulo, *Fazer parte de mim: processos e ontologias da aprendizagem*, descreve para o leitor algumas incursões teóricas nas perspectivas de Gregory Bateson, Tim Ingold e Jean Lave, em que coligo as narrativas e os fragmentos de relatos, de alguns discentes acerca de sua aprendizagem. Problematizo, no interior do texto, a aprendizagem escolar e sua intervenção ontológica no *dever* de aprendizado dos/das discentes. O que modaliza, por seu turno, as manifestações de um aprender irrestrito ou “incontido” pela normalização escolar. Isto me evoca a um escrutínio analítico sobre as dimensões e as propriedades da aprendizagem. Objetivo, com essa descrição e análise, comentar sobre algumas das práticas curriculares diferenciais que o Colégio de Aplicação possui na modalidade da EJA, situando-as socialmente enquanto formas de engajamento entre alunos/as e escola. Como participei dessas práticas, na condição de aluno, realizo na textualização uma reflexão “densa” acerca de seus efeitos.

No quarto capítulo, *Tudo prospera na terceira vez*, busco condensar e analisar o material narrativo coletado nas entrevistas e apontar suas potencialidades. O título remete as tentativas diversas que as/os discentes empreenderam para se escolarizar. O texto visa apurar minuciosamente os caminhos de saída e de retorno desses/as estudantes em meio à contemporaneidade de condição de sua escolarização. Desenvolvo, para tanto, o conceito de *fontes de apoio*, a partir das falas dos/das interlocutores/as, que serve ao entendimento das redes de relações que sustentam a decisão de permanecer no colégio. Concorre que, junto a essas noções de caminhos e fontes, subiste a análise do que eu chamei de “totemismo escolar”: uma “metáfora” para tornar inteligíveis as instituições escolares no âmbito das sociedades ocidentais; e ao mesmo tempo, possibilitar apreender a volição e compromissos morais que

os/as discentes remetiam tanto no abandono quanto no retorno à escola. Depois, questiono a escolarização “tardia” desde um olhar antropológico sobre o uso do tempo que se apresenta dentro das ideias-chave nas quais a política pedagógica da EJA se baseia. Incorpora-se também, uma breve revisão bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo educacional. Por fim, mas não menos importante, descrevo a formatura da turma que acompanhei nos últimos seis meses. A ideia é entender que a cerimônia sintetiza um ritual de individualização que corresponde a um processo de reintegração e finaliza um ciclo de intermitência da vida escolar.

Ao final do texto estabeleço uma revisão crítica da pesquisa de campo e de seus impactos no meu modo de compreender a antropologia enquanto uma ciência dedicada a pensar sobre a alteridade. Portanto, argumenta-se sobre os desafios concernentes que o pesquisador teve que travar ao longo do tempo compartilhado com as/os estudantes, enfrentamentos tanto epistemológicos como metodológicos, que tendem a refletir a perspectiva que a pesquisa procurou alcançar. As considerações finais também congregam essa reflexão de maneira a considerar a escolarização como um fenômeno heterogêneo que exhibe várias e amplas interfaces. Termina-se com defesa de uma ideia sobre os significados da prática antropológica e o que seus efeitos representam dentro da produção de uma etnografia.

1. “NENHUMA ILHA É UMA ILHA”: apresentando o universo de pesquisa



Imagem 01 - Colégio de Aplicação, fachada externa. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/> .

Neste capítulo visou apresentar ao leitor o Colégio de Aplicação e ao mesmo tempo situá-lo dentro do intento da presente etnografia. Para tanto, recorro à descrição da escola e aos percalços que formaram a base inicial da minha imersão em campo. Por esse fato, o texto também incorpora uma discussão mais pessoal que estabelece a conexão do tema e do objeto de investigação dentro da minha trajetória familiar e formativa. Além dessas condições preliminares da pesquisa que são escrutinadas, reúno a definição da problematização que a dissertação pretende apresentar e uma periodização das “idas e vindas” do campo. Pretendo com esses objetivos, demonstrar as questões que me foram prementes a partir do universo de pesquisa e seus efeitos para a produção da etnografia como uma experiência de engajamento e aprendizagem. Ao final do capítulo estabeleço uma curta revisão dos dispositivos metodológicos utilizados.

1.1. Conhecendo o Colégio de Aplicação pessoalmente

Minha experiência com o Colégio de Aplicação da UFRGS começou incerta. Os motivos dessa incerteza não eram claros para mim. Talvez estivessem relacionados à mudança de ares em um curto período de tempo. Naquele momento da minha vida tinha acabado de

terminar a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, passado pela seleção do mestrado em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS) e mudado de Estado. Os impactos cotidianos dessas transformações seriam um belo álibi para justificar a hesitação inicial de qualquer pesquisa. Mas, acredito que essa dúvida teve alguma relação com a instituição em si, por sua magnitude. No Brasil existem dezessete instituições com esse perfil. Escolas que funcionam vinculadas as universidades federais e que abrigam um corpo docente qualificado, academicamente falando. O contexto de surgimento desses colégios é datado a partir da década de 1940 (ABREU, 1992), e seu histórico é sugestivo das metamorfoses político-econômicas do panorama brasileiro daquele período.

O ideário do contexto educacional dos anos de 1940 é marcado por um conjunto de inspirações modernizadoras que foram advindas das transformações sociais presentes à época: a urbanização das cidades brasileiras, o cenário político do desenvolvimentismo, a abertura ao capital internacional e o mote de desenvolvimento da indústria nacional. Do ponto de vista pedagógico, a agenda da educação estava marcada pela discussão do analfabetismo como empecilho ao crescimento socioeconômico, as críticas ao elitismo vigente nos modelos educacionais, e, também estava voltada para a construção de uma “estrutura” possível dentro do sistema educacional público. Algumas dessas ideias eram provenientes de um movimento denominado *Escola Nova*⁴, que buscava renovar as bases do ensino a partir de uma dimensão experimental da aprendizagem. Um dos principais representantes internacionais desse movimento foi John Dewey (1859-1952) educador estadunidense que argumentava a favor de um aspecto fundamentalmente prático ao ato pedagógico (*learning by doing*), em sua visão a Educação é primeiramente um *processo* e não um produto fechado.

Nos quadros intelectuais brasileiros foi o diplomata Rui Barbosa que divulgou as ideias de uma *educação ativa e centrada no aluno*, ainda no início da década de 1920. Essas novas noções pedagógicas ganham mais visibilidade por meio do documento, produzido em 1932, o chamado: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Muitos nomes da cena pedagógica daquele momento foram responsáveis pela elaboração do texto que constatava a desorganização do aparelho escolar de ensino público, e propunham uma escola pública, integrada, laica e gratuita. Entre eles destacam-se: Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Anísio

⁴ De modo geral a Escola Nova (também denominada Escola Progressiva ou Escola Ativa) tem uma considerável miríade de representantes internacionais que compartilham de um interesse modernizador para os atos educativos dentro da Escola, bem como, o papel dessa instituição nos quadros de mudança social: o pedagogo suíço Adolphe Ferrière é tido, juntamente com John Dewey, como um de seus fundadores. Diga-se de passagem, existe certa correspondência de ideais que permitem retirar um plano de fundo comum para a Escola Nova: a autonomia do alunado, a experimentação pedagógica, a individualidade do ensino etc.

Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O documento foi tomado como marco inaugural de uma reforma pedagógica para a Educação Pública brasileira e foi alvo de críticas da Igreja Católica que naqueles anos detinha a propriedade de várias instituições de ensino privadas pelo país.

Segundo Gadotti (2003): “a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da escola pública burguesa” (p.142). Nessas implicações de modernização da escola como um todo é que são lançadas as bases ideológicas e políticas para o surgimento dos Colégios de Aplicação. Em 12 de março de 1946, o então presidente Eurico Gaspar Dutra, institui por meio do decreto de n. 9.023 a criação dos Ginásios de Aplicação:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática [...] (D.O. 12 de março de 1946)

No seu bojo de atuação os Colégios de Aplicação são unidades acadêmicas das universidades e gozam de autonomia didática, financeira e administrativa. Sua destinação se ampara na experimentação e inovação das práticas pedagógicas; no tripé da pesquisa, ensino e extensão; na inserção universitária e no fornecimento de um campo de estágio para as licenciaturas de cada universidade, isto é, são responsáveis pela qualificação docente. Do ponto de vista do ingresso e da permanência essas instituições podem escolher a maneira de “distribuição e seleção” das matrículas. No CAp. da UFRGS o modelo de entrada é feito por edital público em que os interessados se inscrevem e só podem se matricular, caso sejam sorteados. Mas, nem sempre a organização de matrículas foi desse modo, ao longo de seus históricos os Colégios já utilizaram⁵: provas de inteligência e rendimento para escolher os alunos, indicação por mérito, etc.

De modo genérico, os Colégios de Aplicação ficaram conhecidos como *ilhas de excelência*⁶ e figuram na cena educacional contemporânea enquanto escolas capacitadas por seu histórico de resultados em avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e pela sua íntima relação com o *ethos* universitário. O CAp. da UFRGS não foge à regra e seu surgimento segue, com algum grau de diferenciação, os mesmos

⁵ Ainda existem as provas seletivas em alguns dos Colégios de Aplicação pelo país.

⁶ *Os Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil.* (março de 2012). **Revista Nova Escola.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

passos de nascimento das outras instituições. Criado em 12 de março de 1954, o Aplicação representou o esforço de um pequeno grupo de professores do departamento da Faculdade de Filosofia, tendo na professora Graciema Pacheco sua fundadora. Sua finalidade era constituir um espaço de prática, investigação e formação docente (SCHÜTZ, 1994). O colégio passou por diferentes lugares, funcionou durante alguns anos nas salas do recém-criado departamento de Filosofia, posteriormente fez parte da Faculdade de Educação, até fazer parte do *Campus* do Vale e possui agora um “território” independente.

Atualmente o colégio conta com um total de três prédios que abrigam as salas de aula das duas modalidades da Educação básica: fundamental e médio. Possui biblioteca própria que é integrada ao Sistema de Bibliotecas da UFRGS. Conta com duas quadras de futebol, três quadras poliesportivas, sendo uma delas, coberta. Suas instalações contam ainda com três laboratórios de informática, salas de dança, ginástica e multimídia (salas com suporte de atividades múltiplas), laboratórios de química, física, biologia e línguas estrangeiras (francês, inglês, espanhol e alemão). Também se encontra em sua estrutura física um *playground* destinado às etapas iniciais do ensino fundamental, uma horta (recriada recentemente) e um pequeno estacionamento. Dentro do Colégio existe um salão de entrada e um pátio externo, além de um refeitório e uma lanchonete. Tecnicamente a escola tem duas entradas: a primeira fica pela Avenida Bento Gonçalves; a segunda localiza-se dentro do *campus*. Existe um caminho alternativo para quem não quiser dar a volta, próximo à guarita de entrada da UFRGS, uma rota pouco sinuosa dá acesso ao portão dianteiro da instituição.

Nesse ponto gostaria de confessar ao leitor que realizar uma etnografia no CAp. não estava nos meus planos iniciais. Um dos requisitos para a seleção do Programa de Pós-graduação em Antropologia era um plano de estudos que expusesse uma proposta de pesquisa. Toda a minha formação em pesquisa se deveu a minha participação no Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID de Sociologia da UFC), e por esse motivo elaborei meu plano pensando em escrutinar a escola enquanto espaço etnográfico. Mas, o tema e o objeto da minha proposta eram diferentes daqueles que encontrei na experiência de campo junto ao CAp. Em primeiro lugar minha proposta versava sobre a temática da meritocracia dentro da cultura escolar (VIANA; CORTELAZZO, 2009). Como participei do cotidiano das escolas cearenses da rede pública meu tema era tributário dessas incursões, e também me vi inspirado pela leitura do antropólogo Louis Dumont (1985) acerca do individualismo nas sociedades modernas. De fato, minhas expectativas estavam direcionadas para realizar o trabalho de campo no Ceará. Um lugar em que teria facilmente inserção devido às atividades realizadas na condição bolsista. No entanto, o período de dois anos é limitado. Por

orientação do meu tutor professor Carlos Alberto Steil, decidi fazer campo em Porto Alegre, é a partir desse momento que minha história se cruza com o Aplicação.

Pela orientação do professor Steil iniciei minha participação junto ao Grupo de Pesquisa *Sobrenaturezas*, que ele coordena conjuntamente com a professora Isabel Carvalho. O pequeno núcleo reúne pesquisadores de temáticas diversas: antropologia, aprendizagem, ecologia, ambientalização, práticas religiosas, políticas ambientais, educação *Outdoor*, dentre outras. Na época a professora Isabel Carvalho era docente da PUC/RS e atuava como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa aproximação entre a ciência antropológica e a educação era uma marca constante das reuniões promovidas pelo grupo. A ideia de meu tutor era que eu fosse “adotado” por algum colega que tivesse inserção institucional em alguma escola. Rapidamente, ao fim da segunda reunião que tivemos, fui apresentado a Taís Frizzo, então doutoranda em Educação pela PUC. Ela estava de licença e é professora do Aplicação. Em uma conversa rápida, mas, decidida, marquei de conhecer a instituição.

Em meados de abril de 2016 conheci pessoalmente o famoso CAP. era um dia quente e minha anfitriã se mostrou extremamente gentil na visita. Esse *tour* consistiu prioritariamente em trafegar pelas salas e pela estrutura física. Amplo seria a palavra que melhor descreve a primeira sensação que senti ao adentrar pelos portões. Mas, não é amplo apenas em um sentido arquitetônico. Quando se olha para cima vê-se uma abóboda embranquecida de acrílico. Sob ela: o pátio interno, o Setor de Apoio ao Escolar, a guarita de entrada em que os guardas se avolumam na frente das pequenas telas que registravam em tempo real os espaços do prédio. Uma rampa curvilínea segue até o andar superior, permitindo o acesso a Secretaria, as Coordenações (financeira e pedagógica), alguns dos núcleos dos variados projetos educacionais que fazem parte da dinâmica do colégio. Ando com Taís alguns passos para o meio do pátio, dois corredores se estendem à direita e à esquerda. Sou apresentado ao vice-diretor que se encostava ao balcão do SAE.

Na andança pelas rotas que compõem a amplitude daquele espaço fui percebendo as peculiaridades que aquela escola cultivava. Ainda no pátio, um piano marrom desgasto pelo tempo fazia parte da mobília da cena. Prosseguimos, e nos dirigimos a outros locais com o intuito de me familiarizar com o ambiente. Alguns professores vão surgindo no caminho, solícita com as apresentações, minha anfitriã tece comentários sobre a ideia da etnografia no colégio. Algumas testas foram franzidas, não sei se por desconhecimento desse tipo de pesquisa, ou se existia incômodos anteriores com outros etnógrafos. No frigir dos ovos, recebi colocações desanimadoras, principalmente, em relação à possibilidade da pesquisa. O argumento de um dos docentes era a realidade privilegiada do colégio e para ele isso complicava as comparações.

Como disse anteriormente, os Colégios de Aplicação espalhados pelo Brasil são vistos pelas lentes da excelência, qualquer investigação que não se importe em caracterizar esse aspecto, seria negligente. No entanto, o que esse professor me sugeria com seu argumento, era que de fato ele compactuava com a ideia dessa excelência *sui generis*.

Pensei baixinho nesse momento: como se pratica a excelência? Os estudantes do CAP. gozam das mesmas prerrogativas que os demais alunos da universidade: restaurante universitário, bibliotecas, cartão de identificação para se adentrar os espaços universitários, possibilidade de participação, as atividades de extensão e pesquisa, incluindo bolsas para os estudantes do Ensino Médio. O Aplicação, por mais que não oferte o ensino universitário, e sim trabalhe a partir das modalidades da educação básica, continua sendo uma unidade da UFRGS. Portanto, seu *modus operandi* resguarda similaridade com a lógica departamental e organizativa comum a universidade. A equipe diretiva é formada pela direção, a vice-direção e núcleos de apoio: Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE); Núcleo Setorial de Informática (NSI); Núcleo de Orientação e Psicologia Educacional (NOPE); Núcleo de Estudos e Programas Interinstitucionais (NEPI); Setor de Apoio ao Escolar (SAE); Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Do ponto de vista organizacional o colégio se estrutura a partir do Departamento de Ensino que centraliza as pesquisas, estudos, planejamentos, extensão e as demais atividades relacionadas com o trabalho de classe e as dinâmicas escolares. Esse departamento subdivide-se nos chamados “blocos do conhecimento”: Ciências da Natureza e Exatas, Comunicação, Expressão e Movimento, Humanidades. Também compõe seu quadro administrativo três comissões: Comissão de Ensino; Comissão de Pesquisa (COMPESq.); Comissão de Extensão. Voltando para a caminhada, Taís me informa enquanto andamos pelo prédio em que as atividades de música, teatro e dança, são realizadas, que caso decida pesquisar a escola, precisarei passar pela Comissão de Pesquisa que irá deliberar e examinar o meu projeto.

É uma escola peculiar pensei: um piano no meio do saguão, aulas de artes, sala de instrumentos, classes experimentais, conselho de classe e conselhos participativos também integram em resumo suscito aquilo que encontrei. O passeio encerra-se, a instituição passava pelas reformas dos banheiros e viam-se sem muita cerimônia os rastros de uma obra que acontecia. Quando me vou, observo uma última mensagem. Olho para cima da guarita que é formada por um balcão e vejo uma placa de chumbo, daquelas que se colocam na inauguração dos prédios públicos. Os seguintes dizeres estavam incrustados: *No preceito e exemplo de Luiz Pilla que deu começo a este colégio: A educação é uma coisa muito alta; Deve ser tratada com excepcional honestidade e pureza de intenções. MCMLXII 9º do Colégio de Aplicação.*

Curiosas essas palavras, me pergunto o que elas revelam sobre essa escola. Incerto quanto aos rumos da minha etnografia, informo a anfitriã, que decidi realizar a pesquisa lá. Prontamente, ela me oferece dois e-mails, contatos iniciais de duas docentes que trabalhavam na instituição. Uma aproximação estava sendo lançada.

1.2. Das cenas que inauguram uma etnografia: A EJA e suas íntimas implicações



Imagem 2– Entrada do refeitório temporário, prédio vinculado ao bloco de expressão e movimento, sala de atividades múltiplas. Imagem cedida por um aluno de sua rede social. (16/12/2016)

Em maio de 2016, a partir dos e-mails fornecidos por Taís, entrei em contato com duas professoras. No corpo do texto que enviei relatava a necessidade de realizar uma pesquisa preliminar para levantar questões e me inserir no *corpo-a-corpo* da investigação de campo. Uma das docentes afirmou está impossibilitada, por uma série de fatores, e não me permitiu o

acompanhamento de suas aulas. Recebi, entretanto, uma resposta positiva vinda de uma professora que trabalhava na Educação de Jovens e Adultos, no período do noturno. No final daquele mês agendei uma primeira visita e fui conhecer mais *de perto e de dentro* (MAGNANI, 2002) aquela modalidade de ensino. Na minha trajetória, não me foi oportunizado trabalhar com o público da EJA, tampouco, estava acostumado com os desafios pedagógicos ou de aprendizagem que os discentes e docentes enfrentavam.

A história da EJA do Colégio de Aplicação é relativamente recente, se contarmos a passagem dos anos a partir das principais iniciativas institucionais que deram a base do projeto pedagógico que essa modalidade desenvolveu em seu surgimento. Foi lançado recentemente, um livreto virtual (*E-book, A chave para o Futuro, 2016*)⁷, organizado por uma das professoras da EJA que trata de descrever e recompor a trajetória dessa modalidade dentro do funcionamento da escola, de modo bem mais detalhado do que eu conseguiria. Segundo consta no livro, feito com auxílio dos alunos da própria EJA, bolsistas e apoiado pelo corpo docente do Aplicação, é justamente no ano 2000, com a implementação do Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEMJAT), que temos uma primeira ação para o nascimento da EJA. Tratava-se de ofertar aos funcionários da UFRGS a possibilidade de conclusão da Educação Básica, portanto, atendia uma demanda interna da universidade. Esses funcionários tinham seu horário de trabalho reduzido e se encaminhavam ao Aplicação do período vespertino ao noturno.

A duração do programa ficou restrita, e seu fim ocorreu em 2002 com apenas duas turmas formadas. Naquela época, os enquadramentos curriculares não estavam sistematizados. Houve então, por parte dos professores, o entendimento de formas mais abertas e interdisciplinares para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de temáticas e atividades diferenciadas. Posteriormente a desativação do PEMJAT, já em 2007, uma nova iniciativa, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA). Diferente de seu antecessor, o novo programa, tinha como objetivo o acesso à Educação Profissional articulada com a conclusão Educação Básica. Nesse momento é estabelecida uma parceria entre a Escola Técnica (ETCOM) vinculada à UFRGS e o Colégio de Aplicação, resguardando suas respectivas funções cada unidade cuidava e gerenciava a modalidade que lhe cabia.

⁷ As principais informações que subsidiam as caracterizações feitas aqui podem ser encontradas no livro, já que de certa maneira, ele resume e condensa o material de documentação e arquivo pessoal dos professores que estiveram à frente das iniciativas expostas aqui. Ainda, segundo os dados contidos no *E-book*, em 2013 a EJA passa a ter uma Classe de Aceleração de Estudos, projeto elaborado pela Professora Dr^a. Juçara Benvenuti que também é a organizadora do livro. Essa classe é uma forma de atividade de extensão da própria EJA regular.

No Aplicação a Educação de Jovens e Adultos regular foi instituída em 2008, e atualmente é composta por turmas de alfabetização, turmas de ensino fundamental que funcionam no turno vespertino; e três turmas do ensino médio (EM1; EM2; EM3) à noite. O sistema de ensino não segue o padrão convencional, de dois semestres para cada ano. Logo, os alunos que pretendem finalizar o ensino médio a partir da EJA, passam por três semestres em que os conteúdos curriculares correspondentes às respectivas etapas do Ensino Médio são repassados. O CAP. recebe alunos e alunas de toda a região metropolitana de Porto Alegre. Parte dos estudantes mora em cidades vizinhas como Viamão. Assim, as classes exibem uma heterogeneidade, podendo ter jovens alunos de 18 a 29 anos, ou adultos entre 30 e 50 anos. A variação de idades também pode ser vista nos estudantes que já se encontram na terceira idade. Inicialmente pensava que a oferta da EJA se dava apenas para os funcionários da universidade, fato que não se confirmou, eles e elas passam pelo mesmo edital público para conseguir a matrícula que os alunos do ensino regular.

Devo dizer que logo nessa primeira “ida a campo” meu tema e objeto mudaram. Não fazia mais sentido pesquisar meritocracia e cultura escolar quando na minha frente se formava um universo de outras questões mais necessárias. Contudo, faltava-me mais alguma coisa para que essa mudança de interesse se tornar uma pergunta de partida. No momento em que cheguei ao colégio e me encaminhei ao encontro da professora vejo os estudantes aportando timidamente pelo portão de entrada. Observo que o colégio está mais calado, no entanto, existe movimento. O perfil do corpo discente noturno é marcado pelas rotinas de trabalho, implicando, que o melhor e possível horário para retomar seu processo de escolarização é justamente aquele. Essas rotinas não são somente circunscritas ao trabalho fora de casa. O público feminino desempenha duplas, ou triplas trajetórias de estafa diária na condição de filhas, mães e esposas. A adição de mais uma etapa de trabalho, leitura, escrita e discussão no dia a dia dessas pessoas é, com efeito, sentido de modo pesado. Voltar a estudar pesa no corpo, pois é um acúmulo de cansaços que se *presentifica* ali, no cotidiano escolar.

A professora não estava com tempo para a realização de apresentações formais. Ela me informa que quem vai ministrar a aula nesse dia é um estagiário e que eu estou livre proceder com minhas observações. Adentro na sala, como mais um aluno, do que um pesquisador. O professor então me direciona a uma cadeira no fundo da sala e outorga-me uma prova. Para constatar, a docente apenas me deixou na porta da sala e não houve apresentações. Diante da situação inesperada, entro no jogo, e respondo a avaliação mediante os olhares curiosos dos estudantes que nunca me viram. Nesse meio tempo um estudante se levanta. Ele segura a prova duramente e afirma ao professor que não sabe nada do que o teste solicitava. A expressão do

homem de cinquenta e poucos anos era cabisbaixa, tensa de se olhar. Fiquei sabendo alguns momentos depois, que o estudante passou trinta anos trabalhando como motorista.

A etnografia permite fazer o acaso se vincular ao escopo da pesquisa (PEIRANO, 1995) e de certo modo foi exatamente isso que ocorreu com essa cena inaugural. Afinal de contas, quais as motivações que dão sustância a uma decisão de retomar os estudos, em que esses sujeitos, de alguma maneira, conseguiram viver e se profissionalizar, prescindindo da escola? Minha dúvida era comum, considerei a partir de uma leitura de Pierre Bourdieu, nos meus anos de graduação, que atitude de não fazer prova: estabelecia um ato de subversão frente a uma violência simbólica. Quem pode medir o conhecimento de outrem? A experiência da pesquisa de campo abre, à custa, de estranhamentos ingênuos nossas perspectivas. Mas, a situação ampliou-se, digo, deixou de ser um acaso para ser verificada e sentida no interior da proposta de uma abordagem etnográfica. Prestar atenção naquela cena, no ambiente do colégio, olhar o perfil dos alunos, oriundos das classes populares também me trouxe algumas lembranças irrefletidamente familiares.

O tema da escolarização já estava posto na minha trajetória social de alguma maneira, ou melhor, a ausência de escolarização e seus efeitos já se encontravam na bagagem “cultural” que carregava. Encontrar-me com a Educação de Jovens e Adultos só tornou a coisa mais clara. Meu bisavô materno nasceu, cresceu e morreu sem sair do seu Estado. Negro, vindo do interior do Ceará na década de 1970 bem no início do processo de urbanização da capital, junto com a esposa e os filhos. Ele se estabeleceu na periferia, agricultor de profissão, fez pequenos bicos até se aposentar. Nunca frequentou a escola, fato ocasionado tanto pela dureza de uma vida interiorana com escolas mal localizadas e precárias, quanto pela necessidade de sobrevivência em um ambiente de chuvas escassas. Morreu analfabeto, apesar de ativo e de ser independente em funções como ir ao médico sozinho ou buscar sua aposentadoria. Ele não sabia ler e escrever. Alguns de seus filhos compartilhavam da situação e passaram a vida trabalhando em funções manuais, de boia-fria a empregadas em “casa de família”.

Minha avó materna, filha do meu bisavô, teve uma oportunidade diferente e conseguiu cursar até a quinta série do ensino fundamental. Nas reminiscências que ela contava sobre seu pai acalentava-se uma mágoa por ele não ter permitido que ela estudasse. Naquela época, no interior do Ceará, a subsistência financeira era feita com auxílio dos filhos nos roçados. E era por esse motivo minha avó apresentava meu bisavô como um homem “bronco”, “duro” de lidar. Assim foi até os dias finais da vida do meu bisavô com noventa e sete anos, quase um século sem escolarizar-se. Quase cem anos dentro da história do Brasil em que as políticas educacionais careciam e carecem de sistematicidade, eficácia e sincera preocupação política. A

reprodução da visão de mundo do meu bisavô e a mágoa de uma filha por seu pai expõe os efeitos da ausência de escolarização em uma escala pessoal, restrita e intrafamiliar. A respeito desse ponto, o próprio Bourdieu tem uma longa citação, um pouco hermética, mas que resume com acidez o quero dizer:

[...] nas sociedades diferenciadas, a questão, absolutamente fundamental em qualquer sociedade, da *ordem das sucessões*, isto é, da gestação da relação entre pais e filhos, e mais precisamente, da perpetuação da linhagem, no sentido mais amplo do termo, coloca-se de forma particular. Em primeiro lugar, para continuidade daquele que, nas nossas sociedades, encarna a linhagem, isto é, o pai, e daquilo que consistiu sem dúvida o essencial da herança paterna, isto é, essa espécie de “tendência a perseverar no ser”, a perpetuar a *posição social* que nele reside, muitas vezes é preciso distinguir-se dele, superá-lo e num sentido, negá-lo; o empreendimento que não ocorre sem problemas, seja para o pai, que quer e não quer essa superação assassina, seja para o filho (ou filha), que se acha diante de uma missão dilaceradora e passível de ser vivida como uma espécie de transgressão. (BOURDIEU, 1997, p.8, grifos do original).

Um pouco dessas mesmas questões respingou na relação que se seguiu entre minha avó e minha mãe. Ambas parecem repetir a história, mais dessa vez a escolarização dá um passo mais largo. Minha começou a trabalhar cedo por insistência da minha avó, mas, nunca saiu da escola e isso fez com ela chegasse até o segundo ano do ensino médio. Sua escolarização foi interrompida quando eu nasci e nisso ela não retomou os estudos. Minha avó tentou em uma escolinha, próximo de onde morava, mas o clima político e as sucessivas mudanças de gestão na prefeitura de Fortaleza fizeram com a escola fosse fechada. Impedindo mais uma vez que ela finalizasse sua Educação Fundamental. Não quero que o leitor pense que essas narrativas mais íntimas e familiares sejam meros adornos textuais. Na realidade reconhecer a EJA do Aplicação me levou a indagar sobre um passado que me fugia à reflexão. Parece que a etnografia serve para espanar as teias de aranha acumuladas nas íntimas histórias, e às vezes desconhecidas, que nutrimos “naturalmente”.

Talvez, a pronta decisão de continuar com a pesquisa depois de se perceber impactado pela situação que os estudantes da EJA esboçam em suas experiências de escolarização e aprendizagem, venha do reconhecimento de seus efeitos (indiretos) na minha vida particular enquanto um aluno que trafegou pelos diferentes níveis do sistema de ensino. O cruzamento do traço biográfico com o “objeto de pesquisa” serve para mostrar a pertinência que algumas perguntas podem tomar quando ficamos atentos a esses mundos diferentes que a antropologia visa escrutinar. Entretanto, seria negligência minha desconsiderar, em favor, de um argumento estritamente pessoal, o teor coletivo que a aprendizagem e a escolaridade tomam na presente etnografia a partir da Educação de Jovens Adultos. Foi na vivência e no cotidiano

compartilhado com esses estudantes que a pesquisa foi conformando-se, tomando uma forma inesperada, e conseqüentemente, emaranhando mais biografias do que a minha.

As linhas de vida que se entrelaçam na composição do tecido etnográfico, não podem ser subsumidas apenas na condição dados externos. Na medida em que fui considerando realizar a investigação do *ponto de vista* do corpo discente, tive que me abri sensivelmente às demandas de fala que iam compondo fio por fio a convivência com os estudantes. Um dos impactos dessa convivência foi compreender o quanto o procedimento da observação participante cria suas *parcialidades*. Algo próximo das definições que a filósofa estadunidense, Donna Haraway (2012) argumenta, sobre o *privilégio da perspectiva parcial* dos saberes. Para a autora, um modo crítico de apreender as realidades sociais não estaria necessariamente estabelecido por ideal de objetividade “neutra” ou “distante”. Com o empreendimento da observação participante, entende-se que a presença do pesquisador não somente interfere na realidade, como sobre ele é demandando um posicionamento. Tomar parte das narrativas dos estudantes, não de todos os estudantes, não de uma amostra previamente selecionado, e sim de pessoas que se sentiram implicadas com a minha pesquisa, significou criar um “conhecimento parcial”.

Esse conhecimento era fruto de diversas marcações em campo, eu me sentava junto com a turma, na aula sempre ficava no “fundão” para observar melhor. De fato, depreendeu-se desse aspecto que os próprios docentes me *territorializavam* na condição de mais um discente da EJA, fora aspectos que me faziam “juntar-se” a eles, como negro, nordestino e o meu cabelo cacheado. A proximidade estava então sendo produzida tanto pela cumplicidade que se criava entre a minha pessoa e os/as estudantes⁸, quanto pelo meu afastamento do corpo docente como “interlocutor privilegiado”. Mas, longe de inviabilizar a pesquisa esses “saberes parcializados” foram incorporados justamente por serem “localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 2012, p. 25).

Qual era então, a minha posição e de que maneira me vi, eu mesmo, implicado na construção de uma etnografia que necessitava da contribuição daquelas pessoas que se achavam em um processo, por vezes, árduo, e ao mesmo tempo gratificante de volta à escola. Começo “tomando parte” e desafiando o inesperado das situações que vivenciei. Já havia dito que existe na EJA uma proporção de diversidade social e étnica ampla. E essa colocação é necessária para

⁸ Outra marcação foi de ordem étnica, o fato de ser considerado jovem contribuiu para que a aproximação fosse facilitada já que minha idade e o que fazia ali era alvo de interesse. Outro dado que talvez seja importante é que, durante o trabalho de campo, os professores com quem tive contato e mesmo na observação fora das aulas, eram majoritariamente caucasianos.

que entendamos o quanto que os sujeitos possuem, diferencialmente, uma miríade de interesses: postos e mobilizados, na retomada de sua escolarização. Nessas primeiras idas a campo a atenção parece ser aquilo que menos conseguimos manter. Frequentemente chegava ao colégio e sentava-me em um banco de madeira, já envelhecido, que ficava estacionado defronte ao SAE, local de informações que os discentes sempre estavam se encaminhado. Como sentia urgência em começar a fazer alguma coisa, parte considerável do início da observação consistiu em ficar sentado, esperando a hora passar e ver os estudantes passarem na entrada. Confundir, nessas tentativas de “treinar o olhar”: a observação com a ansiedade e, com efeito, senti-me frustrado em não está coletando as devidas informações.

Mas, não demorou muito para que a minha presença “despertasse” alguma coisa. Nesses dias de pesquisa preliminar, de maio a julho de 2016, as visitas eram feitas uma vez por semana e a permissão do acompanhamento ou sua proibição, sempre coube ao docente que ministrasse a disciplina no dia em que eu estivesse presente. Geralmente, sentava-me no fundo da sala, observando sem muita expectativa algo que me chamasse atenção como na primeira vez. Sem sucesso, as anotações foram se amontoando com poucas perspectivas, com descrições que me pareciam desinteressantes. Inicialmente tentava participar das três turmas ao longo do período, no entanto, tive afeição pela turma EM3 que iria se formar naquele ano. As discussões que a turma instigava eram potentes e, além de observar, comecei a participar ativamente das aulas quando o professor (ou professora) demonstrava, é claro, certa razoabilidade para minhas intervenções⁹. Nos debates de classe, fui conhecendo um pouco mais sobre os alunos e alunas, suas “maneiras políticas” e até mesmo, confidências sobre suas vidas familiares.

Depois de frequentar alguns dias e começar a participar das aulas, finalmente algo me foi ofertado. Recebia cumprimentos e não mais ficava sozinho no banco esperando as coisas acontecerem. Os estudantes se aproximavam dentro e fora da sala. Queriam saber sobre mim e acerca da pesquisa que pretendia desenvolver. Achavam que eu era mais um bolsista ou estagiário, já que é comum no colégio ter alguém “observando”. Nessas ocasiões, para esclarecer, dizia que meu intuito era entender essa volta aos estudos e o que eles estavam aprendendo. Inesperadamente, a notícia se espalhava entre os discentes e me vi sendo uma “válvula de escape” para suas narrativas. Poderia dizer que dentro do universo de pesquisa em que fui me inserindo existe, a princípio, uma demanda de fala. Não é sobre tudo ou qualquer coisa que eles e elas queiram falar. No banco do saguão de entrada, ou indo para a aula, nos corredores, os estudantes inventariavam para mim suas errâncias pela escola. A razão disso

⁹ Dedico maiores descrições sobre esse aspecto no capítulo em que abordo a dimensão ética da pesquisa.

ocorrer era certa disponibilidade minha em ouvir aquilo que eles queriam dizer. Inicialmente, estar disponível talvez fosse uma escuta interesseira, ingênua e até mesmo displicente sobre o modo que esses sujeitos contavam e vivenciavam as suas desventuras com a escolarização. Mas, com o tempo e o compartilhamento de um cotidiano, a escuta passou a ser interessada e ver nesses casos, algo interessante.

1. 3. A periodização e o Problema de pesquisa

Busco apresentar uma periodização da pesquisa de campo e as diferentes interfaces que cada “etapa” provocou na elaboração da presente dissertação. Como dito anteriormente, minhas idas a campo entre maio e julho de 2016 no Colégio de Aplicação, constituíram uma base preliminar de questões. Depois desse período, por indicação de uma das docentes que acompanhei, fui orientado a produzir meu projeto de pesquisa para submetê-lo a Comissão de Pesquisa da escola. Somente no final de setembro daquele mesmo ano, a partir do Parecer positivo, expedido pela comissão, tive autorização para retornar ao Aplicação e continuar com as observações. Nas preliminares da etnografia, ficou inscrito: a entrada em campo, as maneiras de imersão e os contatos providenciais que originam “um desejo de pesquisa”. Todavia, não é apenas isso que se estabeleceu no desenho dessas visitas iniciais. A demanda de fala, e a disposição para ouvir também instituíram uma forma de aprender com os estudantes nesse primeiro período.

Comentei que no decorrer dos dias os estudantes começaram a me contar sobre suas escolarizações, ou melhor, a intermitência de suas vidas estudantis. Nelas, é possível reconhecer algo sobre a reprodução social das desigualdades educacionais:

(**Diário de campo**, sexta-feira 01 de julho de 2016)

Hoje foi um dia proveitoso. Talvez, a minha presença constante em sala tenha gerado algum tipo de familiaridade. Nesse dia em especial, queria realizar algumas entrevistas, já até tinha coleta os e-mails de três estudantes que formaram uma equipe comigo na aula de filosofia. Como sempre faço, antes do início das aulas, me sento no banco próximo ao SAE, bem no saguão de entrada e olho os transeuntes que atravessam o colégio, a chegada os alunos, dos professores e reparo no anoitecer que sempre aparece acompanhado no *campus* do Vale por uma friagem. Encontro no balcão do SAE poucos minutos depois de me aconchegar no banco de madeira e retirar um livro (O Drácula de Bram Stoker), Conrado. Ele é um jovem de vinte anos, morador de Porto Alegre, dançarino de break nas horas vagas. Pergunto se teria tempo para conversar comigo. Então, ele me diz que tenho “dez minutos antes de ir ao laboratório de informática”, dessa rápida permissão, meu colega explica o modo como deixou os estudos “de lado”:

– Estudei até a oitava série, trabalhava há mais de um ano em supermercado que tinha próxima da minha casa. A dupla jornada era complicada, me sentia cansado quase todos os dias. A diretora reparou na dupla jornada. Nem sei direito como consegui passar da sétima para a oitava, tudo foi confuso. Estudei em duas escolas

diferentes, com níveis diferentes de ensino. Na primeira vez que mudei de colégio rodei (reprovei). Estava na quarta série. Era um colégio católico e os professores faziam visitas aos cemitérios para ensinar latim. Eu sei um pouco. Quando parei de trabalhar, depois de tudo, fui para o exército. Não demorei muito lá.

Não me demorei a indagá-lo, lá mesmo no balcão sobre a decisão de seu retorno. Sua mãe foi servidora da UFRGS e a mentora por trás de sua volta. Ele mostrou seus vídeos de dança e falou da pretensão em cursar uma licenciatura em dança. Ainda com seu *smartphone* em mãos, abriu uma série de *PDFs* com livros solicitados no vestibular da UFRGS. Entre os autores, Clarice Lispector, *A hora da estrela*. Ele cometa:

– Tenho dificuldades de leitura e achei que voltando a estudar poderia melhorar. Voltei a ler depois de um acidente. Metade do meu maxilar foi quebrada, na verdade ficou esmigalhada. Andava de *skate* quando fui atropelado. Fiquei consciente, o carro só atingiu meu rosto.

Conrado abre a boca e tenta me mostrar um ou dois dentes por fora da arcada dentária. Continua:

– Passei um mês me alimentando só com canudinho. Nesse tempo não tinha o que fazer e comecei a ler. Meu primo trazia gibis para o hospital.

Ele olha o relógio e diz que está na hora. Meus dez minutos acabaram.

Naquele mesmo dia, depois das primeiras aulas, logo no intervalo, voltei ao banco, retomo a minha leitura. Lídia aproxima-se de mim, senta junto comigo e pergunta sobre a minha pesquisa. Respondo que quero entender o significado de voltar a estudar depois de anos fora da escola. Ela tem trinta e oito anos; chegou adulta a Porto Alegre, seus pais são do interior do Rio Grande de Sul. Trabalhou mais de dez anos como costureira e essa atividade lhe ocasionou uma hérnia de disco:

– Eu voltei a estudar por uma vida melhor. Meu pai só estudou até o fundamental e ele não ligava muito para o estudo. Para ele deveríamos (todos os cinco irmãos) estudar obrigatoriamente até o fundamental. Fazer o ensino médio era opcional. Quem não queria estudar, que fosse trabalhar. Foi preciso três casamentos e uma hérnia de disco para que eu voltasse a estudar.

A sineta toca e nossa conversa interrompida, o saguão começa a se encher de vozes e passos. Os alunos que estavam no pátio externo e no refeitório começam a se dirigir ao corredor. Sigo Lídia, da multidão de volta à sala.

O que fazer com essas narrativas ou com a intensidade desses relatos que explicitam, de algum jeito, o sentido da Educação de Jovens e Adultos enquanto um direito social conquistado (PAIVA, 2005). Ambos os alunos com gênero e trajetórias diferentes apontam em suas considerações, a dimensão sociológica que a EJA demonstra quando pensamos sobre a razão de existência dessa modalidade de ensino. Na etnografia, pintada com um acréscimo de densidade, a EJA me pareceu catalisar os principais desafios que incorrem na educação pública: a evasão, os motivos de desinteresse que são condizentes com trajetórias familiares em que a escolarização foi “percebida” de longe, ou mesmo, pelas dificuldades típicas da ausência de leitura e escrita. Em suma, na minha pesquisa fui me dando conta que a escolarização como tema e objeto de conhecimento desdobrava questões de aprendizagem escolar. Nesse período inicial, de certa maneira, insinuava-se um problema de pesquisa que versava sobre a escolaridade como uma experiência social (densa/intensa) e que se traduziria em um debate mais acurado acerca dos modos de aprendizagem.

Contudo, esse momento preliminar é substituído por um segundo conjunto de encontros que ocorreram do final de setembro até dezembro de 2016¹⁰. Nesse novo semestre a EM3 que eu havia acompanhado já não existia mais como turma e me vi obrigado a refazer e repactuar a minha inserção no colégio. Dessa vez, a observação seria mais sistemática e poderia inclusive ser anexada junto com as entrevistas que pretendia realizar. Recebi de umas das docentes da EJA, um conselho para seguir com minhas observações a partir da turma EM2 daquele semestre, até sua formatura, em julho de 2017. Considerei ser uma orientação preciosa já que permitia observar *in loco* a metamorfose de uma turma em outra (a EM2 se transformando em EM3). Um ponto relevante foi que, no período anterior, tinha frequentado duas ou três aulas com esses estudantes e alguns já se lembravam de mim. De modo geral, tive que refazer a aproximação e outra vez se mostrar disponível à escuta. Agora, menos ansioso pude estabelecer com o corpo discente uma “cumplicidade” não apenas circunstancial, e sim atenta e horizontal aos seus relatos.

Nessa nova “etapa” do processo de “inventar o campo” as questões urgentes não mais poderiam ser satisfeitas apenas participando das aulas. A EM2 era uma turma acolhedora, curiosa e em certa medida, até, um pouco inquieta, para que eu fizesse parte dela. Afinal, ao frequentar suas aulas, participar das atividades, resolver exercícios, estava me ligando pelo elo daquilo que é feito, aos estudantes. Fazer junto com eles e elas me aproximava de suas vidas, pois, de qualquer modo, essa participação possibilitava “fazer parte” de um momento cotidiano. Algo mais era solicitado, a turma era menor, e a frequência dos discentes variava consideravelmente. Às vezes, contava nas primeiras aulas e meses, dezoito ou vinte alunos, o número diminuía para dezesseis, doze com o passar do tempo. Esse clima da evasão causava um mal-estar ético entre os estudantes, que se viam destinados a repensar, pela ausência do outro (seus colegas), suas trajetórias e os motivos de continuar. Fora a evasão como questão residual dos tráfegos e compromissos morais dos discentes. Existia na turma um esforço constante, de assinalar minha presença por acordo tácito de consentimento.

Diferente da turma anterior os relatos não chegavam a mim pelo banco, não caíam mais no meu colo. Eles deveriam ser buscados, e no limite, só me eram fornecidos caso ofertasse uma forma concreta de engajamento. Tenho um exemplo, que talvez ilumine com precisão meus argumentos:

(**Diário de Campo**, quinta-feira, 10 de novembro de 2016)

¹⁰ Os encontros, tanto da primeira inserção em campo, quanto na segunda e na terceira se constituíram de visitas periódicas, duas vezes por semana.

Carol tem quarenta e três anos, é mãe solteira de dois filhos e segundo ela mesma define sua atividade profissional consiste em ser *freelance* de garçom em eventos. Hoje ela me ofereceu carona, antes havia me perguntado onde eu morava e eu respondi que residia próximo a PUC/RS. Ela sorri e diz que também reside ali com a mãe, as sobrinhas e o filho, já que sua filha mais velha não mora mais em casa e dividi o aluguel com as colegas do curso de engenharia.

Eis que me deparo com uma bicicleta branca, com uma garupa em azul profundo. A noite está fria, estou sem meu casaco. Ela pergunta:

– Tem medo? Falo com alguma insegurança: “que não, não tenho medo”. Carol me acalma e diz que quando a mãe dela trabalhava no centro, ela era responsável de ir deixá-la e trazê-la, tudo na mesma garupa. Penso comigo mesmo: *tenho que confiar nos interlocutores*. Talvez essa seja a oportunidade. Indago Carol, mas: “eu não seria uma carga a mais?” Ela responde: não. Aqui estou eu de carona, sendo levado, segurando-me nos ferros da *bike*. Fabi comenta ofegante:

– Tu precisas ser bem corajoso para aceitar uma carona de alguém desconhecido. Eu sou mãe, vai que acontece alguma coisa. Imagina a tua mãe dizendo: “meu filho pegou carona com uma louca e sofreu um acidente”.

Entre o sermão desavisado e a constatação da minha confiança ela queria saber como cheguei a pós, em que lugares eu já perambulei. Quando encontrávamos os transeuntes nas calçadas da Av. Bento Gonçalves, Carol dizia: Com licença, obrigado. Alguns ficam atônicos com a velocidade de Carol, assim como eu que ficava rígido e com as mãos firmes em alguma peça da bicicleta que eu ignorava o nome.

A carona de Carol me pareceu um teste, não qualquer teste, mas uma prova de reciprocidade. Como nos outros relatos que me foram entregues, nos minutos que passei com Carol ela explicou por alto os motivos de ter deixado à escola. Entre eles a falta de expectativa em entrar na universidade federal, pela razão de pensar que se tratasse de algo pago e pouco acessível às classes populares. Depois dessa, teve outras caronas e a turma se abriu, do ponto de vista de uma nova inserção que reavivava a escolarização e a aprendizagem enquanto temas mutuamente transversais. O que vivi após esse acontecimento foi uma gradação de interesse da turma acerca da minha pessoa. Fui convidado para outras caronas, não mais ficava sozinho no intervalo e já tinha um lugar na mesa do refeitório. O desdobramento dessa forma de consentimento partilhado imprimiu a necessidade de compreender a posição dos discentes frente à instituição. Demandado da condição de etnógrafo a possibilidade de situar-me.

A partir de março até julho de 2017 teve início mais uma “inserção em campo”. Marcado, dessa vez pelo uso mais constante das *entrevistas não-estruturadas* e pelo engajamento nas atividades cotidianas do colégio como: O Projeto de Investigação (PI) e as oficinas que são práticas curriculares da EJA do CAP. A coleta dos relatos passa a ter outra dimensão, a participação ativa dos estudantes. O corpo discente falava sobre e divulgava minha pesquisa, e aos poucos se tornaram agentes na construção das entrevistas, me colocaram no grupo do *WhatsApp*, me adicionaram em suas redes sociais e se autoindicavam para conversar sobre a sua escolarização. Nesse semestre a EM2 se metamorfoseou em EM3 e conforme os meses passavam, acalentava-se a formatura enquanto um relevante rito de passagem (VAN

GENNEP, 1978). Importa-me, com essas novas condições, pensar com os dados das entrevistas o modo como essa “escolarização tardia”¹¹ indicia o lugar da escola e a intermitência da vida escolar em diferentes fatores comuns e diferenciais (particulares de cada estudante): as fontes de apoio¹², os compromissos pessoais de retorno, a retórica do emprego e ascensão socioeconômica, as socialidades, os processos de aprendizado, os afetos e a individualização.

Esse momento se constituiu como a “etapa” mais duradoura da pesquisa e aquela em que me foi possível reconhecer algo para além das trajetórias escolares. Com um sentimento de vivência e reconhecimento mútuo consolidado a escuta passou a ter um caráter confessional, e o contato com afetos dos estudantes passa a ficar explícito nas conversas que eles queriam travar:

(Diário de campo, Terça-feira, 18 de abril de 2017)

Ainda se sente o clima de comemoração no saguão de entrada. Balões coloridos, um palco de madeira e um bolo *fake* com o número de anos do Colégio de Aplicação se juntam no canto esquerdo do salão. Laura estava sentada nas margens do pequeno púlpito, sento-me junto com ela. Eu havia acabado de chegar. Ambos concordamos que aquela semana estava estranhamente atribulada. Mais vozes iam chegando ao saguão e a típica movimentação dos inícios da aula surgia. Laura me informa o motivo de suas faltas da semana passada. Seu bebê se encontrava gripado e a filha mais velha com febre. Laura é negra, moradora da periferia e aparenta ter trinta em cinco anos, não pude perguntar sua idade, apesar de termos nos tornados amigos. Seu atual marido trabalha na brigada. Falou-me que tem que recuperar as faltas no colégio mesmo porque em casa não conseguia estudar com tantas distrações. Por algum motivo estava tão à vontade que simplesmente contou-me coisas sobre seu primeiro marido e sua infância.

“Ah, Alef sabe? Esse meu primeiro marido foi ruim para mim. Falava mal de mim e me ameaçava. Teve um dia que eu deixei em ele beber bastante até ficar cambaleando mesmo. Quando ele ficou assim, levei-o para o mato e dei uma corsa nele. Não é que eu goste de violência. Mas, era eu ou ele. Nesse dia o botei para fora de casa. Tive que começar a trabalhar, ele não dava pensão para a minha filha. Minha irmã trabalhava pela tarde ficava com minha filha pela manhã, ou até nossa mãe chegar e cuidar dela. Bem ou mal não faltou nada. Teve um dia, apenas um só que resolvi pedi a pensão. Ele negou e disse que eu era trouxa e se quisesse alguma coisa que colocasse ele na justiça”.

“Foi o que eu fiz, e minha filha começou a ganhar pensão. Mas, está com dois anos que ele não deposita. Eu não vou atrás porque realmente sei que ele não tem dinheiro. Ele se casou de novo e tem três gurias. O que eu queria mesmo era que ele se envolvesse mais com a filha dele. Acho que ela sente falta...”.

O sinal toca e vamos para a aula. O bebê de Laura tem entre nove ou dozes meses de idade. Então, a história de hoje é relativamente recente. Sua filha tem doze anos.

A partir da nova configuração de relações que vão surgindo, passo a observar mais acentuadamente a aprendizagem dos estudantes em suas práticas no interior da aula e fora dela.

¹¹ É importante apontar que o termo “escolarização tardia” apresenta a negação da coetaneidade e possui um lastro normativo, por essa razão o uso das aspas. No quarto capítulo esse termo será problematizado densamente.

¹² O termo *fontes de apoio* serve para descrever, a partir das entrevistas, um conjunto de pessoas de suas redes de sociabilidade familiar, afetiva ou filial, que demonstram apoiar a decisão do retorno à escola, de modo a incentivar, auxiliar e intervir positivamente para que esse ato tenha um sentido de permanência e continuidade.

Também começo a prestar atenção na aprendizagem escolar enquanto uma práxis situada (LAVE, 2015) e que leva em consideração as características difusas do aprender. O Projeto Político Pedagógico da escola se encontrava em construção e por isso não tive acesso a ele. O escopo e a finalidade do problema de pesquisa foram se modificando para agregar em seu bojo essas interfaces, e novas condições que cada entrada em campo fez surgir. De maneira geral, cada inserção no CAp. trazia novas questões e perspectivas diferentes para a produção da etnografia. Assim, esses momentos representaram formas de negociação com os interlocutores e as maneiras em que o etnógrafo é eleito para uma posição na sua convivência.

Dentro dessas idas e vindas se conformou a problemática da pesquisa misturando os relatos, a observação em sala, o acompanhamento em outros espaços da escola, as entrevistas, o exame dos processos de aprendizagem e a experiência de compartilhamento com os discentes apontou para o reconhecimento dos desafios da “escolarização tardia”. Dessa forma o problema de pesquisa insere-se numa discussão sobre a escolarização e aprendizagem escolar enquanto objetos cruzados que são vivenciados na retomada dos estudos regulares. O que importa na dissertação é descrever essa retomada e compreender os processos de aprendizagem, considerando, a descontinuidade das trajetórias escolares e seus efeitos. Como se pode perceber, reside no teor do problema, uma indagação mais ampla do que aquela inicial que havia mencionado: Como as/os discentes compreendem e quais as condições em que a “escolarização tardia” é vivenciada pelos estudantes da EJA do Aplicação? Tendo em vista, que esse questionamento pretende abranger também a aprendizagem enquanto fenômeno conectado a esse contexto.

1. 4. Dispositivos metodológicos

Existe um momento da pesquisa em que precisamos reportar a nós mesmos as estratégias metodológicas que empregamos. Em especial, os modos e as ações que nos levaram a coletar e a compilar as ideias e as informações que tomam forma no trabalho de campo, na revisão bibliográfica e na escrita. Por esse motivo, considerei interessante trazer ao leitor os principais dispositivos metodológicos que me auxiliaram na construção da dissertação. Giorgio Agamben (2005), em uma palestra, sobre o conceito de dispositivo na obra de Michel Foucault, apontou que: “O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder (p.10)”. Sendo assim, quando me refiro à ideia de um “dispositivo metodológico” pretendo tanto abrir a caixa de técnicas e ferramentas que foram utilizadas na elaboração da etnografia; quanto, argumentar em favor de uma reflexão sobre a maneira pela

qual se inscreve uma assimetria, e por vezes a necessidade de repensar, em movimentos aspirais, o teor de eficácia do método.

Começo por um levantamento. Para realizar a pesquisa, a partir de uma abordagem etnográfica, me utilizei da observação participante (como já foi descrito). Do ponto de vista do método, essa técnica consiste em mais do que apenas observar. Dentro da antropologia, a observação do etnógrafo e sua participação o indicia no engajamento recíproco com seus interlocutores. Tim Ingold (2015), nas suas reflexões sobre a antropologia e a etnografia, adota um ângulo relevante para indagar essa prática dentro do *métier* antropológico. Segundo ele, a “observação do antropólogo responde à sua experiência de habitar (p.20)”. Nas suas conclusões, a observação institui não somente a possibilidade de *ver para crer*, mas sucessivamente se concebe entre observar, descrever, comparar e participar. O pesquisador corresponde aos interlocutores. A observação participante é uma *prática de correspondência*, isto é, permite um diálogo que se dá no engajamento.

Não foi diferente dos momentos iniciais que tive com os estudantes da EJA, observar implica *aprender a ver*. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2001) comenta que o trabalho do antropólogo se constitui em três capacidades cognitivas: *ver, ouvir e escrever*. Essas habilidades são instrumentalizadas na formação acadêmica dos pesquisadores e aos poucos, tornam-se “formas metodológicas” quase naturalizadas. No tópico anterior comentei sobre a construção da escuta ativa que aprendi a desenvolver para colher os relatos que os discentes me contavam. No interior desse ouvir atencioso, balizava-se também, uma postura de estar disposto a escutar. Se os estudantes me observam, se me escutam vez por outra, respondendo suas dúvidas, ou participando em sala, eles e elas aprendiam a me ver também e em contrapartida ofereciam suas vozes. Com rigor, e com certo contraponto ético: quanto mais fazia a etnografia mais o corpo discente reconhecia o que eu fazia. Afinal, observar é se possibilitar ser observado. Um dos codinomes que recebi nas aulas de inglês era *The observer*.

Não obstante, em um sentido estrito, a observação participante não basta. Enquanto técnica “intersubjetiva” ela requer uma prática constante de situacionalização. Por isso, entra em jogo na produção da “situação etnográfica” a necessidade da escrita a partir do diário de campo. Esse dispositivo, quando acoplado a observação, se presta a “[...] colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador” (WEBER, 2009, p. 158). O diário talvez seja a técnica mais íntima e mais compartilhada que o pesquisador possa manter. Pois, na escrita do seu cotidiano e na constante reconsideração do vivido: suas teorias, hipóteses vão sendo remexidas pelas sucessivas relações que são travadas. A alteridade, como um processo contínuo entre identificações e

diferenciações, ali se consolida. Na medida em que me “relacionava” com meu diário de campo, eu apreendia o modo que aquela experiência afetava meu pensamento. Não digo que seja fácil se perceber vulnerável ao trabalho de campo, mas também não é um ato ingrato.

Algumas das implicações que o diário acessibiliza é fazer algumas digressões em médio prazo sobre as perguntas que os interlocutores colocam em instantes inesperados. Certa vez, conversando com os alunos no refeitório, fui indagado sobre essa repetição da experiência escolar. Uma estudante pergunta, com um tom de surpresa, qual o motivo de se expor mais uma vez a escolarização? Pelo seu raciocínio, como eu já havia passado pelo ensino médio e pela graduação a motivação para meu retorno, somente para fazer uma pesquisa, não fazia necessariamente sentido. Evidente que esse dia me ficou marcado, no diário deixei uma página em branco, mas só conseguir escrever algumas poucas linhas como resposta. Talvez, a vontade de um retorno tenha alguma relação com o fato de considerar o meu próprio processo de escolarização algo positivo e eficaz ou apenas um acaso. Todavia, a inscrição da pergunta no diário assinalava que os estudantes se indagavam sobre mim e minhas intenções. O dispositivo do diário e da escrita que ele impele, funcionavam de maneira autorreflexiva, e não apenas como documentação e objetivação da experiência.

Bem, se observação e o diário constituíram minhas ferramentas imersivas: uma pelo engajamento e a outra pela autorreflexão e objetivação sobre o campo. Ambas foram fundamentais ao permitir que a pesquisa se tornasse inteligível ao próprio pesquisador, mas algo estava faltando para aplainar as arestas da escolarização e o lugar dos estudantes dentro do universo de pesquisa. As entrevistas não-diretivas (KNADEL, 1980) me possibilitaram reconhecer os sujeitos da pesquisa a partir de suas próprias colocações, e por isso mesmo, ampliaram as fontes de informação da dissertação. Mas, a entrevista não é um processo unilateral. Enquanto técnica dialógica ela estabelece um *devoir nativo* que “é o movimento através do qual um sujeito sai de sua própria condição por meio de uma relação de afetos que consegue estabelecer com uma condição outra” (GOLDMAN, 2003, p. 464). A experiência das entrevistas se traduziu para mim no momento em que me foi possível tatear a volição dos alunos e alunas quando confrontados sobre o seu retorno.

Para realizar as entrevistas tive que estruturar um roteiro com tópicos, a fim de facilitar os diálogos. No entanto, a própria conversa não ocorria sem algum grau de reciprocidade ao mesmo tempo em que perguntava me sentia impelido a responder. Existia nas falas dos alunos sempre uma convocação, uma contrapergunta e uma margem de indefinição em que eu era chamado a fazer junto com eles as entrevistas. Era uma forma que os sujeitos encontravam de produzir mais do que informações significativas, e sim mútuas compreensões. O melhor

exemplo são as próprias questões que eles me faziam: “como foi o seu ensino médio”; “como foi sua graduação e como você entrou na faculdade”; “qual é mesmo a sua área”. Enfim, essa coparticipação, se instruía porque a entrevista demandava uma troca de confissões e narrativas, balizadas, evidentemente pelo roteiro e seus pontos. O papel do dispositivo do roteiro estava claro para mim: fornecer uma bússola analítica, pois quando mexemos com maneiras de viver diferentes das nossas acabamos às vezes por ser tragados para intimidades mais profundas.

A questão mais imanente na vivência dos diversos dispositivos metodológicos resenhados e descritos até o presente momento foi sua integração. Como garantir consistência as técnicas de pesquisa e sua eficácia? É possível ver uma complementariedade entre a observação e entrevista já que estabelecem entre si uma ligação de suplência: a entrevista permite ouvir na evocação da pergunta e a observação visualizar e perceber as pessoas nas práticas daquele cotidiano. Conforme me inserir no trabalho de campo, algumas medidas metodológicas se tornaram oportunidades éticas e até mesmo afetivas. *Tornar-se aluno* foi provavelmente um dispositivo de integração e mediação eficaz. Tornar-se mais um estudante me implicava a fazer os exercícios que eram passados em sala, a participar das atividades extracurriculares, a trabalhar em equipe. Em suma, era um engajamento prático que se estabelecia metodologicamente. A sua dimensão afetiva ficava por conta dos estudantes que compreendiam que quanto mais fazia parte daquele cotidiano melhor seria a possibilidade de apreender a vivência de uma “escolarização tardia”.

2. “ANDO ONDE HÁ ESPAÇO”¹³: ética e etnografia em uma instituição de ensino

Os apuros da ética na pesquisa etnográfica não são os mesmos que os enfrentados por uma discussão de fundo eminentemente teórico. É no plano da prática que urge a fundamentação das atitudes éticas para a ciência antropológica, pois ela estaria convenciona a um discurso de uma ética da responsabilidade (WEBER, 2004). O ponto crucial da apresentação deste capítulo é problematizar os fundos éticos comuns à retórica antropológica mediante a exposição de situações vivenciadas durante o trabalho de campo. Sendo assim, a elaboração remete à dificuldade de conceber um esforço de eticidade completamente dialogal nas vivências da etnografia. Importa-me reconhecer e refletir sobre o quanto da ação do pesquisador-antropólogo é legível a uma instituição de ensino, somando-se ao fato de que dentro de qualquer instituição escolar existe o predomínio de uma relação de saber/poder caracterizando o espaço da prática profissional.

Durante o período inicial do meu trabalho de campo no Colégio de Aplicação, me foi aferida a necessidade de um projeto de pesquisa para ser analisado pela Comissão de Pesquisa (COMPESQ), fato já informado no capítulo anterior. De maneira geral, além do projeto de pesquisa em que estabeleço as premissas teóricas e metodológicas, procurei caracterizar a etnografia enquanto um empreendimento aberto. Sobretudo, pelo aspecto de que a observação participante implica em mudanças concernentes às perspectivas de construir o objeto de investigação. Na forma de uma técnica de pesquisa que impossibilita tratar em moldes apriorísticos quaisquer que sejam as categorias, conceitos e mesmo as maneiras de se engajar junto aos sujeitos. Lidar com pessoas no plano da pesquisa antropológica é, em alguma medida, se deixar *ser afetado* (FAVRET-SAADA, 2015) e transformar esses afetos em mapas de conhecimento.

Foi-me solicitada uma foto e com ela a identificação de que eu realmente era aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), juntamente com o pré-projeto de pesquisa. Após determinado período recebi o parecer positivo¹⁴ da COMPESQ, que inclusive reconheceu a pesquisa preliminar, possibilitando-me a incorporação funcional das informações coletadas no primeiro período de campo. Com ressalvas, o parecer exigia que as entrevistas fossem feitas em horários que não chocassem com as aulas. Afinal, o perfil do alunado era de alunos-trabalhadores, e alunas-trabalhadoras; qualquer pesquisa que os impossibilitasse de acompanhar o turno escolar geraria prejuízos. Em decorrência dessa exigência, todas as entrevistas da presente dissertação foram feitas nos horários anteriores às aulas, ou mediante

¹³ Frase de autoria de Vinícius de Moraes, poema: Poética (1954, Nova York).

¹⁴ Ver anexo A.

encontros previamente agendados com os discentes fora do espaço escolar. A comissão também pediu um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹⁵, que foi entregue em anexo com o projeto. O TCLE tem alguns problemas, pelo menos para mim, pois ele não estabelece de modo completo a inteligibilidade do esclarecimento necessário à pesquisa (DINIZ, 2008).

Para contornar esse problema, optei por esclarecimentos sucessivos aos estudantes, respondendo suas perguntas sobre os objetivos da pesquisa e garantindo-lhes o direito à confidencialidade e à não identificação. Portanto, todos os nomes usados aqui são fictícios e os discentes até hoje têm meu contato e acesso pleno às transcrições das entrevistas mediante solicitação. Essa postura serviu de parâmetro para que a etnografia fosse compreendida como um esforço intelectual de engajamento mútuo e baseada na reciprocidade. As pessoas entregam suas histórias, algumas cálidas, outras divertidas, amorosas e conflituosas. Ser capaz de instituir um princípio de integralidade e dignidade a essas narrativas se tornou a pedra de toque das posturas éticas adotadas. No mais, a minha legibilidade para com as/os discentes, interlocutores e sujeitos fundamentais da presente etnografia, estava estabilizado e com um grau consentimento alto – se entendermos *consentimento* não apenas por uma forma de tolerância a presença do pesquisador, mas como um registro de confiança e de sentimentos correspondentes.

É redundante dizer que os/as alunos/as sabiam o que eu estava fazendo, eles tinham ciência disso. Queriam participar e se autoindicavam para as entrevistas ou indicavam outrem. Na realidade, eles e elas espalhavam de boca em boca a notícia da pesquisa, amplificando as chances de produzir entrevistas e coletar relatos. Minha presença se constituía enquanto facticidade, na frequência das aulas, na participação do refeitório. Mas, o TCLE, o parecer, a exigência dos documentos e o consentimento do alunado não são a mesma coisa nos fundamentos da eticidade da investigação. Os termos e matrizes documentais solicitados pela instituição garantem uma legibilidade formal à pesquisa, interna e legalmente falando. A legalidade e a ética não estão necessariamente no mesmo patamar. O consentimento, sim, é uma questão de eticidade, formulada no convívio de longo prazo, processada nas informações etnográficas e no recanto de uma responsabilidade do pesquisador. Já os registros documentais permitem apenas a inteligibilidade externa e engessada de pequenas partes e procedimentos metodológicos. Quero enfatizar com isso que a legalidade não é garantia de ética.

A questão tem uma espessura específica, já que as burocracias exigem o critério de legalidade enquanto um alvará às pesquisas e pouco se discute o quanto dessas formas legais

¹⁵ Ver apêndice A.

condiciona que o investigador realmente tenha parâmetros éticos. Segundo a antropóloga Débora Diniz,

[...] a matriz disciplinar para a regulação da ética em pesquisa no Brasil foram as Ciências Biomédicas. Muito embora a Resolução CNS 196/1996 tenha a pretensão de ser um documento válido para todas as áreas disciplinares, sua inspiração normativa e metodológica foram pesquisas no campo médico, o que imprime características disciplinares muito específicas e até mesmo estranhas à prática investigativa das Ciências Humanas. (DINIZ, 2008, p. 418)

Os efeitos da resolução se dirigem tanto ao engessamento das plataformas em que os projetos de pesquisa são submetidos como ratifica uma postura positivista à produção científica. Na atualidade, a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde buscou referendar a particularidade do debate sobre a eticidade das pesquisas qualitativas, considerando formas múltiplas de consentimento e autorização, não restritas a termos formais. Existe então no teor da nova Resolução a necessidade de garantir a pluralidade das perspectivas teórico-metodológicas da área das humanidades, permitido assim que se inscreva no diálogo ético muito mais do que a formalidade requisitada nos Comitês de Ética. Meu orientador e eu, seguindo as orientações da 510/2016, tomamos como decisão a não submissão do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da UFRGS, devido ao fato de que a etnografia não se basearia na identificação dos interlocutores e ocorreria em uma instituição pública, cujas informações e o modo de funcionamento gozam de transparência. Passo, então, a refletir de modo mais acuradamente sobre essa dimensão ética nas próximas sessões.

2. 1. Anuência, autorização e consentimento

Adentrar os espaços da escola requeria sempre a capacidade de tatear o grau de consentimento para a feitura da pesquisa. Esse processo era feito, sobretudo, no acompanhamento das aulas. Os procedimentos utilizados eram relativamente simples. Primeiro, existia a minha apresentação ao professor da aula que iria observar. Como a etnografia não tinha o objetivo de estabelecer um “monitoramento”, tampouco totalizar uma forma de observação exaustiva de todas as disciplinas, as minhas participações nas aulas da turma foram sendo cartografadas a partir do acolhimento de cada docente, então fixava as idas ao colégio angulando com os professores mais receptivos à abordagem que desenvolvia. A comissão de pesquisa do Colégio de Aplicação não me exigiu nenhum termo de consentimento escrito para que os professores pudessem assinar. Havia o entendimento de que, como a pesquisa se

desenrolaria na vivência com o alunado, as observações da aula eram fundamentais apenas porque consistiam no principal lugar de interlocução com a dinâmica cotidiana da escola.

O projeto que submeti também mencionava que as visitas ao colégio seriam regulares; portanto, tinha o interesse em estar junto com os estudantes em diferentes âmbitos para além da sala de aula. No entanto, a minha condição de pesquisador não levava completamente em conta a legibilidade da etnografia para os docentes, em especial, aqueles cuja minha presença em suas aulas era rarefeita, ou mesmo aqueles que desconheciam a técnica da observação participante enquanto escopo metodológico. Havia professores (efetivos) que me permitiam observar suas aulas, mas não me davam anuência para participar, entendendo que de algum modo isso produzia um prejuízo a sua ação didática. Esses reportavam suas queixas a equipe coordenação da Educação de Jovens e Adultos e ela me repassavam. Nesse momento, decidi não acompanhar as aulas de nenhum docente com essa postura, pois, compreendi que tal atitude inviabilizava meu engajamento. O restante do corpo professoral, que me teve em suas aulas, compactuou com a proposta de participação permitindo que fizesse os exercícios, corrigindo os meus trabalhos, autorizando a coparticipação nas atividades em equipe etc.

Depreendem-se dessas situações meandros da etnografia em espaços de ensino-aprendizagem. Em especial, a marcação das assimetrias de poder que inscrevem e localizam o antropólogo no decorrer da pesquisa. A problemática do acompanhamento das aulas não veio da turma, ou dos alunos, que se mostram receptivos no decorrer da pesquisa. Mas, adveio da margem institucional de poder/saber que é a premissa da atuação professoral. Além dos discentes, o professor ou professora também apareceu como um sujeito demandante de esclarecimentos. Entretanto, o lugar ocupado pelos professores era diferente daquele que o corpo discente cultiva, e sua capacidade de objeção era maior também pelo fato de serem profissionais qualificados academicamente. As objeções, apesar de serem compreendidas pontualmente, revelaram que a própria pesquisa não era tão bem inteligível quanto o esperado, redundando em um “mal estar” institucional que o etnógrafo muitas vezes não tem controle.

Quando menciono sobre a inteligibilidade da pesquisa antropológica nos ambientes de ensino especializado, quero enfatizar o quanto dos princípios analíticos, metodológicos e éticos da etnografia são cognoscíveis aos sujeitos implicados na atividade investigativa, para além dos próprios interlocutores¹⁶. David Mosse (2006), antropólogo britânico, adverte que o trabalho de

¹⁶ Não quero afirmar que seja necessário para, qualquer tipo de pesquisa, um manual detalhado de descrições sobre como tudo será organizado, feito e analisado. Tampouco, que os sujeitos precisem de um conhecimento específico sobre as teorias e metodologias do discurso antropológico, mas que, se tratando de uma relação assimétrica, entre o pesquisador, interlocutores e demais sujeitos, subsista a necessidade de esclarecimento como uma medida de reciprocidade de ambos os lados e que ninguém se veja alienado na produção do conhecimento.

construção do campo e da escrita etnográfica opera por uma *epistemologia relacional*. Para o autor o escopo das pesquisas em organizações ou políticas públicas com qualquer tipo de comunidade de profissionais indica à possibilidade de objeção à análise antropológica. Sendo assim, os questionamentos que o etnógrafo recebe em campo não apenas são deontológicos, mas, implicam questões epistemológicas. As objeções dos agentes sociais de determinado espaço social às vezes corroboram para que a atividade de etnografar aquele campo de relações seja qualitativamente melhor, e em outros casos, essas objeções incidem enquanto obstáculos à etnografia. Mesmo por esse ângulo negativizado, as objeções podem ser trazidas ao texto como hierarquias que foram acionadas; medidas de autoproteção que permitem a descoberta mais clarificada de etiquetas tácitas para se movimentar nas topografias sociais.

É comum a qualquer tipo de trabalho de campo a dimensão implícita da imersão social. Para Roberto DaMatta (1987), a discussão desse valor tácito da inserção do noviço é feita por meio de um *rito de passagem*, tal como Victor Turner (1974) entende a construção dos novos *status* sociais de um indivíduo dentro das “comunidades tribais”. A passagem de uma posição “limiar” para o reconhecimento do grupo é fundamental por indicar o processo de aprendizado das regras implícitas que atuam no cotidiano daqueles sujeitos. Mas, o desdobramento complexo desse fato é que os *ritos de passagem* de uma instituição não são os mesmos vivenciados no decorrer da pesquisa; afinal, os estudantes já haviam me testado no seu campo de sociabilidade e a COMPESQ me deu o aval para entrar e sair do colégio. Pelo que compreendi, existia mais do que a própria comissão e corpo discente para se atentar enquanto etnógrafo. O corpo docente emergia com suas próprias expectativas em relação a minha pesquisa, o teor de análise, e aos procedimentos éticos requeridos, confundidos, quase sempre, como procedimentos formais.

Acredito que parte dessa demanda se deve ao entendimento de que essa margem de poder ocupada pelo corpo professoral os caracteriza como um *grupo up* (SCHUCH, 2010). O fato de não serem os “interlocutores privilegiados” da investigação não os impedia de indagar sobre o meu lugar no cotidiano da escola e dentro de suas aulas – os *grupos up*, definem, dentro da antropologia, sujeitos que tradicionalmente não se encontram alijados de espaços de fala e poder. Nesse sentido é que reconheço as/os docentes do Colégio de Aplicação, estabelecidos numa topografia legitimada institucional e socialmente que os fazia “querer pensar” acerca dos principais provimentos metodológicos, éticos e epistêmicos da investigação. Tomei como decisão produzir minha imersão com ações simples, mas firmes, de contínuos esclarecimentos.

Nas minhas apresentações, antes da entrada em sala, mencionava três aspectos: 1) estou fazendo uma etnografia com os alunos e alunas da EJA; 2) faço parte do Mestrado em

Antropologia Social da UFRGS; 3) a pesquisa consiste na observação participante. No meu entender, esses eram os aportes fundamentais, e eu tinha como pressuposto a divulgação antecipada da minha presença para os docentes. Tal fato não se confirmou totalmente, devido à renovação do corpo professoral, das licenças, e da entrada de novas questões na agenda da coordenação. Também era óbvio que os professores que me viam regularmente em suas aulas já me reconheciam, outros, cujas aulas eu nunca frequentei, não sabiam sequer a minha fisionomia. O campo era de alguma maneira parcializado por isso. Havia também os professores que se esqueciam do motivo da minha estadia, e me inseriam na chamada, me exigiam trabalhos e avaliações, que eram feitas. Depois se davam conta de quem se tratava – alguns simplesmente decidiram me *tratar como mais um aluno*. Essa maneira de tratamento foi completamente aceitável e bastante valiosa para a pesquisa, pois, referiam-se a algo mais que anuência ou autorização. Os professores que optaram por essa postura mostraram-se susceptíveis a pesquisa etnográfica¹⁷ por meio do seu *consentimento livre e esclarecido*.

No tópico que segue organizo uma das principais ideias que surgiu durante o trabalho de campo. Nele examino uma questão peculiar no que concerne a etnografia da aula como espaço de conhecimento e exercício de um profissional.

2. 2. A aula como propriedade intelectual

(Diário de Campo, quarta-feira, 09 de maio de 2017)

– Eu não entendo isso.... Os estagiários, os bolsistas vêm para acompanhar a aula e nos observar e não pedem nossa permissão, pedem só a do professor. É como se não fizéssemos parte da aula. Eles podem ver nossos erros, nossas dúvidas, ficamos expostos. Mas, é apenas ao professor ou professora que pedem autorização. O estranho é que nós, os alunos, somos a maioria na sala. Você pesquisa com a gente e não os professores, nós é que decidimos quem participa da nossa vida.

Uma chave para interpretar a peculiaridade da etnografia frente às instituições escolares é apreender que, mesmo atuando com os discentes, no plano da interlocução, o etnógrafo se enreda no domínio de uma autoridade. Em particular, a produção dessa autoridade nos processos em que ela se presentifica em práticas e rituais: a aula. Talvez não seja exagero compreender que dentro das instituições existe a fabricação de práticas compartilhadas, mecanismos de atuação e *expertises* profissionais que aparecem como dadas. No entanto, a construção da aula na forma de um serviço ofertado ou um insumo à aprendizagem contém

¹⁷ Inclui-se, nos registros documentais da presente pesquisa, um termo de apresentação e esclarecimento sobre a observação das aulas. Esse termo foi disponibilizado aos professores conforme a necessidade de compreender um pouco mais sobre as peculiaridades da investigação e seus procedimentos metodológicos (Conferir apêndice C).

outros elementos, que tanto individualizam o docente com um traço autoral, quanto objetificam a aula como um produto heterogêneo de interações, saberes e improvisações. No intuito de esclarecer como esses elementos interagem e podem ser inteligíveis na pesquisa antropológica em instituições de ensino, opero pela definição da aula como propriedade intelectual, a fim de compreender a heterogeneidade do ato de ensinar e sua situacionalidade.

A definição comum para a propriedade intelectual vincula-se à conjunção de direitos intangíveis que são advindos do intelecto humano (BOCCHINO *et al.*, 2010). Potencialmente falando, os direitos à propriedade intelectual englobam as invenções da atividade humana, entre elas: a de ordem artística, industrial, descobertas científicas, garantias de comercialização, direitos inerentes à produção sonora e escrita (literária), etc.¹⁸ Marilyn Strathern, pensando na elaboração dos direitos culturais, afirma que a questão dos Direitos à Propriedade Intelectual (DPI): “[...] está em como tornar o conhecimento socialmente eficaz, como torná-lo transacionável – o conhecimento deve ser transformado em outra coisa, dotada de valor independente” (p.414, 2015). No caso de uma aula, de que maneira a ação professoral ganharia uma forma de conhecimento estabilizado separável e independente em relação ao seu contexto de uso? A autora ainda adverte que os DPI se tornam factuais na medida em que o conhecimento se torna manipulável à comercialização: a lucratividade possível é que performa a existência da propriedade intelectual. As aulas, oralmente feitas, cujos alunos participam e escrevem duas ou três anotações, não entram evidentemente nessa caracterização. Mas, quando as aulas são gravadas, filmadas ou descritas no diário de campo ou anotadas em detalhes, a questão passa a ser a do suporte material como meio real de capturar uma prática.

A inscrição material da aula (descrita, filmada ou gravada) destoa como questão etnográfica dentro da observação participante, pois viabiliza que as falas de todos os envolvidos sejam catalisadas e registradas. Optei por não gravar nenhuma das aulas que acompanhei. Minhas descrições foram parciais, mas, o questionamento pode ser facilmente levado a qualquer outro pesquisador. Existe outra dificuldade: se aula é uma propriedade intelectual, quem, dentre os atores presentes em uma sala, alunos ou professores, é o proprietário da aula? De maneira abrupta iremos perceber que a pergunta é retórica, a prática de ensino do docente, seus planejamentos e formas de regência implicam que o professor possua certo domínio tático de seu desempenho. Todavia, existe a agência dos estudantes com suas interrupções, conversas

¹⁸ Detalhes, conferir: Convenção que institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (Assinada em Estocolmo em 14 de julho de 1967, e modificada em 2 de outubro de 1979). Disponível: http://www.marcaspatentes.pt/files/collections/pt_PT/1/2/10/Conven%C3%A7%C3%A3o%20da%20OMPI.pdf. Acesso em 10 de junho de 2017.

paralelas, indagações, contribuições, comentários irônicos, discordâncias, empatia com o tema ou apatia pela disciplina. Fora, o funcionamento e as exigências da escola, com seus parâmetros curriculares, diários de classe, cronogramas, provas etc. Assim, a ideia de uma autoria da aula, perpassa pelo reconhecimento de variadas instâncias, materiais e imateriais de “coprodução autoral” daquilo que é uma aula:

(**Diário de Campo**, segunda-feira 31 de outubro de 2016)

Fazemos um círculo e a estagiária nos repassa uma folha de exercícios com palavras em Espanhol e figuras aleatórias. Os grilos do lado de fora da sala, atrapalham a explicação, o som é alto e desconcertante. Os alunos da primeira fileira, próximos a porta, disfarçadamente verificam seus *smartphones*. A turma tenta direcionar sua atenção mesmo com o barulho irritante. A atividade consistia em correlacionar a grafia à imagem. Líamos em voz alta, tentávamos fazer um som mais alto que os grilos enquanto as janelas eram fechadas. Nossas pronúncias eram corrigidas. Agora, os mosquitos nos atrapalhavam com seus zumbidos – a explicação continuou até a sineta tocar e o resto do conteúdo ficou para a próxima aula.

Como se percebe, a aula estabiliza-se por mais de um sujeito, por mais de um tempo e pela descontinuidade ritual que se interpõe à ação do ensino. Torná-la objetificável em termos de posse iria requerer a consideração de uma autoria múltipla e difusa, de difícil conceituação em termos de uma prática discursiva localizável. Entretanto, a autoridade professoral resiste a esse modo de categorização, pois, seu crivo de autoridade reside em uma relação de saber/poder mais ampla, envolvendo a experiência prática e a regência como moldes centrais para a aula. Cabe entender que esse tipo de poder, a partir do quadro institucional escolar, goza de prerrogativas que permitem atinar a um lugar autoral para os docentes:

A autoridade – à diferença do simples poder, que pode surgir e se impor desde fora – emerge de uma rede de relações em que o sujeito da autoridade conseguiu se situar como um vértice. Não haveria autoridade sem a rede, mas a rede está, digamos recolhida nessa autoridade, e pode ser vista como se dela surgisse. De um modo muito semelhante, a autoria maneja um acúmulo de materiais e inspirações prévios, mas o faz constituindo-se numa nova origem, numa fonte. O autor não é um simples intermediário, do mesmo modo que o sujeito com autoridade não é apenas a expressão de um desígnio da rede. (CALAVIA SÁEZ, 2013, p.74).

Durante o trabalho de campo, era frequente ouvir dos estudantes que gostavam do professor e não da disciplina. Aqui, a figura subjetiva da “função-professor”¹⁹ emerge mais claramente dentro da sala de aula, eles e elas assumem para si a atribuição de produzir uma

¹⁹ Para Foucault (2006) o autor desempenha uma função que se estabelece para além de uma norma comercial, ele sintetizaria uma aferição moral, proveniente da ideia de que a função-autor é um critério de autoridade. Aqui a ideia é balizar certa equivalência entre o professor na sua função de ensinar e os pressupostos de autoridade que esse cargo lhes impõe – assim, depreende-se que o seu poder também se realiza no campo moral.

atividade intelectual que é tanto criativa, quanto especializada com certo grau de regularidade. O corpo docente é condicionado a essa prática nos objetivos didáticos de ensinar nesse outro, o aluno, um processo de aprendizagem escolar. Seja por meio de conceituações, exercícios, trabalhos e avaliações (escritas, visuais, sonoras etc.), sobreleva-se a necessidade de um efeito pedagógico no aprendiz, ou de modo contumaz, um aprendizado angulado com o que foi ensinado. Outra vez, depara-se com essa múltipla condição autoral do professor: representante normativo e institucional, interposto na alteridade dos estudantes; vinculado também aos seus próprios esforços criativos em inovar de alguma maneira aquilo que para alguns pode ser enfadonho e desinteressante.

Todavia, ainda fica a dúvida de saber o quanto a aula é um objeto intransitivo em que a figura professoral brota como fonte passível de ser situada. A pergunta seria, existiriam as aulas sem os professores? A resposta é negativa, pois, de maneira geral, as práticas docentes só se materializam e são simbolizadas pelo professor. Quanto aos seus efeitos, eles dependem largamente da agência do alunado e dos critérios de receptividade que esse nutre. Em suma, existe na aula, como uma propriedade intelectual, a fusão e a cisão de elementos que torna a questão bem mais complexa do que a simples aferição autoral.

As alteridades docentes e discentes, o registro de sua interação e a capacidade de diálogo que emergem das aulas produz um fato incrivelmente rico, que é ritualizado nas instituições escolares e, provavelmente, pode subverter a discussão da posse intelectual ao oferecer ao debate antropológico uma facticidade complexa e multissituada: a aula é um efeito interacional, ligada a alteridades distintas que figuram ou são ocluídas na sua própria fabricação – os traços autorais não são traços, são mais como restos – são pequenas pistas que indicam que as alteridades que se presentificam na aula estabelecem um movimento autofágico em sua coprodução. A aula, poderíamos dizer, está mais para uma *coisa viva* do que para uma *propriedade estática, comerciável ou objetificável*. No campo fenomênico, diria, é tanto o processo de aprendizagem buscado na intenção do ensino, quanto o processo didático coexistensivo ao impacto de uma aprendizagem.

2.3. O “desejo de saber” do antropólogo e os limites da ética discursiva

A ética consiste essencialmente – é sempre preciso tornar a partir das definições – num juízo sobre nossa ação, exceto que ela só tem importância na medida em que a ação nela implicada comporta também, ou é reputada a comportar, um juízo, mesmo que implícito. A presença do juízo dos dois lados é essencial à estrutura. (LACAN, p. 364, 2008)

Uma das problemáticas que a discussão ética pode assumir dentro da produção de uma etnografia é aquela que institui o diálogo, ou a dimensão recursiva que se supõe na racionalidade entre as alteridades presente na interlocução do etnógrafo. Quase sempre – esse valor recursivo e dialogal – forma-se muito mais como uma “utopia de transparência recíproca” do que uma descrição minimamente factual daquilo que é encontrado no campo. Não há tanta racionalidade, quanto existe, para fins antropológicos, racionalidades e sensibilidades que surgem em diferentes situações. Ocorre que, mediante o encontro cotidiano do etnógrafo e da instituição, o traçado da etnografia fia-se no transitar pelos espaços. Contudo, tal tráfego é sempre ambíguo e equívoco – a instituição, ela própria, não é uma totalidade. Torna-se evidente que ela não se deixa ver por toda sua extensão, até porque seria impossível seguir os incontáveis âmbitos que ela desdobra; assim seria inconcebível ao pesquisador tamanha tarefa. Nesse caso e em tantos outros, transparecer é um esforço necessário, mais sempre fracassado de decodificar um “juízo” de uma ação, seja do antropólogo frente à institucionalidade, ou seu contrário.

Interessa-me, particularmente nesse tópico, atentar para a reputabilidade de uma ética discursiva do pesquisador em campo, sobre seus procedimentos metodológicos, a “conquista” de seu objeto e suas necessidades investigativas. O quanto o antropólogo é racional no seu “desejo de saber”? O quanto à instituição estabelece implicitamente uma reputabilidade unilateral a esse desejo – sendo, mesmo para o etnógrafo: um desejo opaco, indefinível e até desconhecido. As etiquetas tácitas da presente pesquisa no CAP. demandaram tornar meu “desejo de saber” um critério pedagógico para que a etnografia pudesse ser balizada pelas percepções éticas que eu remetia no projeto enviado. Em suma, subsistia na tentativa de encontrar um lugar ético para a minha etnografia, uma forma de compreender os limites que uma ética discursiva impõe ao trabalho de campo.

É difícil entender a experiência da pesquisa de cunho etnográfico, não atentamos aos impactos subjetivos que ela desperta no etnógrafo. Talvez, menos do que um projeto investigativo e factual, a etnografia se mostre por um desvelamento, sempre residual, das alteridades alheias. Alteridades se presentificam no texto e na vida do antropólogo, assim, o debate que se interpõe sobre a interlocução da etnografia é mediado por um conjunto embaçado de vontades, muitas vezes essas motivações não se inscrevem facilmente no diálogo. O que (co)mover o antropólogo? Porque esses sujeitos? Qual é o sentido, funcional e público, da sua pesquisa²⁰? Jacques Lacan (2008), a exemplo de um debate, minimamente análogo, dentro da

²⁰ O sentido público e um debate acurado sobre a tensão moral que incorre na pesquisa etnográfica pode ser encontrado na discussão apontada por Didier Fassin (2013) em que se estabelece quase sempre um tensionamento: “entre a cumplicidade e a duplicidade: por um lado, o antropólogo procura induzir uma proximidade artificial que

área psicanalítica, refletiu sobre o “desejo de saber” do psicanalista. Para ele, o que impera na dimensão ética na psicanálise é uma função-desejante, seja ela a do psicanalista ou a do analisante. Logo, essa *ética do desejo* não comporta uma contabilização das vontades, um esclarecimento dos juízos morais, e tampouco a definição do *bem agir*. O desejo, enquanto mola da lógica do inconsciente, fundante do psiquismo, prevalece pela irrupção da ética discursiva e inscreve a incompletude dos diálogos com o outro – a própria incompletude é um filtro para a experiência ética.

Com efeito, o que deseja o antropólogo? Alinha-se, nessa indagação o significado público da antropologia, e sua peculiaridade em relação a outras áreas do conhecimento. No trabalho de campo, os estudantes costumavam perguntar: o que é antropologia? Mas, antes mesmo que eu conseguisse abrir a boca, eles próprios se respondiam: “é aquilo das culturas e dos costumes, parece ser legal, é a coisa dos índios”. De um jeito ou de outro existe um conjunto de imagens já associadas à ciência antropológica, redundante saber que antropologia nasce marcada pelo colonialismo e que também se destinou a ser uma forma de conhecimento particular sobre os modos de existência de outras pessoas, e outros mundos. Buscando nos primórdios, criptografar a diversidade humana, e na atualidade, descongelando essas criptografias enquanto modalidades vivas, humanas e não-humanas, imiscuídas de *políticas ontológicas* (MOLL, 2008), a antropologia segue no seu métier reflexivo. Na realidade, gostaria de acrescentar uma inflexão necessária: no caso da antropologia a dimensão ética, torna-se uma questão interpolar entre a busca por esclarecer o *modus* epistemológico de entender as vidas alheias e o grau moral daquele que diz algo sobre elas²¹.

Desejei, na escrita da etnografia, compor o lugar desses sujeitos dentro da topografia social do Aplicação, perscrutando a volição e os motivos do retorno à escola. Assim, institui nos meus procedimentos analíticos uma compreensão teórica sobre a aprendizagem e a escolarização enquanto instâncias sociológicas a serem problematizadas pela presente pesquisa. Mas, esse nem sempre foi o desejo, ou a intenção que nutri. Com as devidas precauções; podemos imaginar os efeitos do campo sobre o pesquisador, ele passa a ocupar um espaço cada vez maior na vida de um sujeito antes alheio a suas demandas e desafios. Igualmente, a etnografia é sempre um empenho coletivo, atravessado por uma mistura de ideias, as alteridades

eventualmente se torna real; por outro lado, ele se esforça para manter um grau de distância em relação a um projeto intelectual que se desenvolve à medida que a pesquisa avança.”(p.25, Tradução minha).

²¹ A respeito da antropologia e do trabalho de campo enquanto experiências morais, conferir texto de Clifford Geertz: *O pensamento como ato moral: dimensões éticas do trabalho de campo nos países novos* (2001). Nele o autor estabelece uma revisão das implicações e embaraços em que foi aturdido e os efeitos desses eventos para a construção do seu campo de interação com os interlocutores.

inscrevem suas presenças ou ausências, enredamos nosso desejo na vontade do outro, na sua ilusão, nos seus sofrimentos, sucessos e decisões. Posso ilustrar um desses impactos com o meu diário de campo:

(Diário de campo, domingo, 8 de novembro de 2016)

Tudo estava com uma névoa espessa. A sensação era que aquilo não era real, mas eu podia tocar nos objetos, nas paredes e ouvir a voz de cada pessoa. Chego à sala de aula, os estudantes da EM2 estão inebriados, o professor que está sentado no birô bebe alguma coisa enquanto os alunos caem no sono. Volto da porta e sigo pelo corredor que se prolonga conforme eu ando, é tudo irreal, sem nexos. O corredor continua a se distender; parece um labirinto, a alternativa é andar. Tenho a impressão de ser vigiado. Finalmente alcanço o saguão de entrada, olho para um funcionário à minha frente, no meio do deserto social. Ele aproxima sua face, não tem boca, olhos, nariz, só um branco profundo. Escuto o que ele diz como que por telepatia: “Já são vinte e três horas. Hoje não tem branquinho”. Não tem branquinho? Como eu vou voltar para casa, como saio daqui? São duas horas da manhã, acordo suado, mesmo a noite estando fria. Minha colega de quarto pergunta se estou bem. Respondo positivamente. Não consegui mais pegar no sono. Algo aconteceu nos meus sonhos o CAp. era mais que real, meu trabalho de campo tinha agora um lugar onírico.

Um sonho é um sonho²². Contudo, como encaixá-lo no teor discursivo de uma ética completamente racional? Roberto Cardoso de Oliveira (2004) espelha na ética prática da ciência antropológica as questões do agir, e de uma antropologia aplicada ou direcionada aos efeitos concretos das pesquisas em antropologia. O sentido de sua argumentação é entender o lugar de mediação cultural operado pelas diversas situações e cenários etnográficos em que foi chamado para mediar alguns conflitos (quase sempre interpostos entre as populações indígenas, o homem branco e atuação estatal) e estabelecer certo grau dialógico entre reivindicações antinômicas. Sua postura se dirigiu a pensar uma esfera intermediária para a posição ética do antropólogo. Desse modo, o sentido moral implicado na ação antropológica fica no meio dos princípios universalistas e as particularidades culturais, balizando a disputa por diálogos cambiantes entre as duas pontas (trata-se de uma “mesoética”).

Segundo Sérgio Paulo Rouanet (1990), a proposta de Cardoso de Oliveira baseia-se na *teoria do agir comunicativo* do filósofo Jürgen Habermas. De estilo particular, é o paradigma comunicacional que implica o esclarecimento recursivo por meio do acesso a linguagem entre os atores sociais, e que isso seria suficiente para unificar a busca por entendimento, subjacente a produção de uma conduta racional e eticamente orientada (HABERMAS, 2012). Não escaparia desse princípio filosófico a teorização dessa ética do discurso um conteúdo normativo

²² Freud definiu o sonho como: “[...] um tecido de impressões sensíveis, em geral visuais (mas também de outros tipos), que nos deram a ilusão de uma vivência e às quais podem ter mesclado processos de pensamento (o “saber” no sonho) e manifestações de afeto” (2017 [1905], p.228).

que tão bem caracteriza as definições de um *dever ser*. Igualmente inserido no problema da inteligibilidade moral da pesquisa e de seus efeitos, perante o acordado e o feito. O que quero afirmar é que essa inteligibilidade se funda, sobretudo, a partir da etnografia, na impossível manutenção esclarecida e desinibida de um sentido ético propriamente universal, racional e articulável para o discurso antropológico. O fato ético tem mais de uma dimensão, opacas, por seu turno, pois só são sentidas como autocensura, ou vivenciadas quando o esclarecimento comunicativo falha na instauração do diálogo.

Como comunicar o que não sabemos, conhecemos ou sentimos em relação ao próprio desenvolvimento da pesquisa e de seus caminhos? Existe, portanto, uma incomunicabilidade estrutural²³ no tratamento das questões etnográficas que está vinculado ao repentino, àquilo que no campo se impõe performando à realidade. Dizer algo sobre o surpreendente da pesquisa está sempre aquém das reais possibilidades de uma relação minimamente ética, pois se ao dizer em exatidão o que procura o etnógrafo, ele engana-se em relação a sua prática, ao afirmar *aprioristicamente* que ainda não sabe o que busca, ele arrefece sua própria investigação. A mistura é tanto enigmática quanto complexa – o comunicável e o inteligível não são dados evidentes na pesquisa antropológica. O etnógrafo trabalha então na marginalização e parcialização da sua inscrição epistemológica dentro daquele universo. Pondo, nos aspectos específicos do seu artesanato, um grau de risco que para ele próprio, não se encontra estabelecido. Não foi diferente no Colégio de Aplicação, destarte se o corpo docente era capaz de compreender “partes”, “traços” e estágios da etnografia, faltava-lhes num primeiro momento, uma visão mais dinâmica.

A relação ética não é opaca somente por ter um aspecto “desconhecido”. Mas, também por ser vivificada constantemente na lida diária com os interlocutores. Os estudantes, em particular, aqueles que sustentavam a minha posição no compartilhamento das experiências do campo, detinham de modo mais esclarecido essa concepção dinâmica. A presença regular desse estranho, com nome e sotaque esquisitos era facilitada porque eles concebiam a minha atuação por essa dimensão cotidiana de exposição da figura nos espaços que eles próprios frequentavam. As caronas, os papos no bar, as conversas pontuais incidiam e permitiam que a eticidade fosse

²³ Essa dimensão lembra, que por muito tempo e até na contemporaneidade, a ciência antropológica se viu às voltas com a questão da tradução cultural, ou, a tradução das culturas. As traduções, como procedimentos da pesquisa etnográfica, basearam-se na comparação e na aproximação gradativa entre campos sociais, políticos e simbólicos das sociedades (FAULHABER, 2008). Entretanto, o esforço de traduzir esbarra na impossibilidade de verossimilhança, pois, como insiste Deleuze: “A tradução é uma “traição” (como no italiano), pois a cópia simula os dois (há por isso um sentido de autoria da cópia)” (2006, p.106). De modo que a incomunicabilidade da pesquisa é um passo aquém de sua possibilidade – para os próprios sujeitos da pesquisa isso que o etnógrafo faz de suas falas, práticas e escolhas necessitam de uma medida tradutora.

conquistada, construída, reconstruída, estabelecida pelas considerações e ponderações que os discentes tracejavam. Entrava em jogo na elaboração de um *status* tanto ético quanto epistemológico, entre os alunos e eu: a valorização de sua espontaneidade em falar ou não acerca dos assuntos que lhes importava, de confidencializar a mim os problemas de sua aprendizagem, os compromissos do retorno aos estudos etc.

O que estabelece a baliza para a produção da ética em uma pesquisa etnográfica incorre em um registro de consentimento realmente comprometido com a socialidade do pesquisador e dos sujeitos. O comprometimento se estende ao uso das informações para os fins da pesquisa, a responsabilidade sobre o sigilo dos nomes e da identificação e também sobre a forma de expor textualmente, ou por uso de imagens as conclusões retiradas do trabalho. Desse modo, comprometer-se é um efeito de longo prazo, que não está apenas vinculado ao momento em se faz a pesquisa, mas a todo o espectro de resultados que dela provém. É nesse aspecto que a ética discursiva toma sua posição limítrofe. A dimensão dialogal encobre, no seu assumido discurso, as implicações outras que se acham interconectadas ao que queremos definir como ética. Sejam o “desconhecimento” dos resultados, os “desejos” do etnógrafo, a capacidade de reconstruir e refazer os caminhos metodológicos e epistemológicos. Em suma, a ética não é desprovida de afetos, mal-entendidos, assimetrias e pessoalidade, o empenho é se debruçar sobre a importância desses variados elementos para se estabelecer uma medida de coerência.

No sentido de conferir mais profundidade aos limiares da ética discursiva apregoada no *agir comunicativo*, insiro na discussão a compreensão da *violência ética* que a filósofa norte-americana Judith Butler (2017) apresenta como uma questão de proa para entender as condições sociais e psicológicas em que a eticidade é constituída. Munida da teorização foucaultiana, da dialética hegeliana e de suas próprias incursões no campo psicanalítico, Butler argumenta, sobre as reais possibilidades de uma interpelação ética refletiva. Para a autora:

A opacidade do sujeito pode ser uma consequência do fato de se conceber como ser relacional, cujas relações primeiras e primárias nem sempre podem ser apreendidas pelo conhecimento consciente. Momentos de desconhecimento sobre si tendem a surgir no contexto das relações com os outros, sugerindo que essas relações apelam a formas primárias de relacionalidade que nem sempre podem ser tematizadas de maneira explícita e reflexiva. (BUTLER, 2017, p. 32)

Ademais, a ética sugere que seja possível resenhar a *si-mesmo* enquanto um projeto funcional para relatar a imputabilidade das ações. O que se opõe a essa interpretação, pelo menos de acordo com a tematização de Butler, é que as relações diádicas e a normatividade do social possuem um grau de disjunção que essa ética do *si-mesmo*, dialógica e reflexiva, não

inscreve. Relatar a *si-mesmo*, é, pois, uma tarefa de autoflagelamento na tentativa de produzir uma coesão racional onde apenas se tem atravessamentos cambiantes de alteridade²⁴: “[...] a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar” (BUTLER, p.62, 2017). A antropologia lida justamente com o relato excedente de vidas, quase sempre, a face ética do antropólogo é justamente a conjunção de uma vida atravessada em outras.

A crítica da filósofa espraia-se em mais direções, incorporando, de modo mais aberto, as influências filosóficas de Lévinas (1987) como autor de referência para indagar a centralidade da ética enquanto um encontro de alteridades. Para ela, teria que existir um debate de reconhecimento tanto individual, quanto social, no estabelecimento de qualquer forma de diálogo; é por esse aspecto que a ética é perscrutada na sua tematização enquanto um problema em que se opera pela multiplicidade de versões e posições no mundo. O desdobramento da ética instituída a partir de uma “violência simbólica” é que de fato ela não leva em consideração os excessos, a subjetivação, as aflições que se personificam em um sujeito parcialmente inteligível a *si-próprio*, aos outros e aos seus desejos. Com esse argumento, a autora habilita que a experiência ética seja um procedimento sensível de *estar no mundo*.

Diante dessas perspectivas, a definição de ética na etnografia pode ser vista como uma dimensão epistemológica e moral, espelhando na sua própria produção as condições sociais e estéticas que o conhecimento antropológico evoca. Dentro da pesquisa com os estudantes, com os professores e com os funcionários as questões de ordem ética acabam tomando fôlego, por retratarem as posições sociais de cada interlocutor, e também por indicarem de que modo percebem a presença do pesquisador em campo. Essa constelação de fatores permite que os debates sobre ética, aqui referenciados, sejam, em larga medida, uma questão premente para se compreender o modo em que os diálogos são possíveis, e tornam-se, abertos.

Ainda assim é preciso ir um passo além e considerar que quando falamos em ética dentro de uma instituição de ensino, pelo menos, no caso de uma pesquisa etnográfica; estamos nos referindo a uma situação social em que a experiência moral inclui assimetrias e subjaz o reconhecimento dos agentes em relação ao que é esperado pela instituição. Nesse sentido, é interessante incluir nas ponderações, o grau de autonomia possível do pesquisador. Paul

²⁴ No argumento de Butler (2017), subsiste a influência da revisão do pós-estruturalismo da obra do filósofo argelino Derrida. Em outro texto ela expressa mais acentuadamente seu ponto de vista ao pensar a citação da norma como uma medida fundamental que inscreve e materializa o poder: “[...] será uma espécie de citacionalidade, a aquisição do ser através da citação do poder [...]” (BUTLER, 2000, p. 164). No caso, a antropologia faz duas citações: à primeira leva em conta os sujeitos da pesquisa, a segunda, incorpora agenda da pesquisa como forma institucional. A ética que daí decorre visa constituir uma distribuição de poder.

Ricoeur (2003), refletindo, sobre a relação entre a ética, a moral e a autonomia, admite a que legibilidade desses temas só é perscrutada no campo da *práxis*, pois “articula-se numa tríade em que o si, o outro próximo e outro distante são igualmente honrados [...]” (p. 595). A pretensão do argumento do autor é incluir, ou melhor, esclarecer que o plano de fundo da prática detém uma premissa de igualdade, e que ao inserir a discussão da desigualdade a premissa se transforma em um sentimento idealizado. O pesquisador possui um domínio sobre a pesquisa, a instituição, no entanto, apreende sua autonomia perante o etnógrafo.

No caso da presente pesquisa, a inclusão de uma questão ética foi solicitada enquanto demanda para fazer aparecer às assimetrias que advieram do campo na forma de modalidades de intervenção e esclarecimento constantes, um movimento de repactuação. No intuito de demonstrar a complexidade que a eticidade pede, utilizo-me de alguns exemplos que seguem no próximo tópico a respeito da relação entre alunos e professores dentro da etnografia. Nele o leitor encontra uma clivagem relevante para entender a ética em sua transversalidade; a partir dos diálogos com os discentes, desdubro a observação participante nas aulas e nos espaços do colégio como uma forma de filtro investigativo. Assim, sou possibilitado pelos próprios alunos a me incluir em suas “intrigas” e nos “jeitinhos” que encontram para driblar as autoridades, parodiá-las, e criticá-las no interior de suas vivências.

2.4 A comensalidade analítica ou como devorar os professores

Às vezes pesquisar requer que se aprendam habilidades de uma hora para outra, como um estado de alerta, pois, exige formas de trabalhar com as temáticas que vão sendo implicadas na pesquisa, trago como exemplo: a *derrisão* e as análises pontuais, que os estudantes tecem quando “vão se alimentar”. Durante os vários períodos que passei no refeitório, me atentei que os estudantes estabelecem seu próprio modo de compreender as dinâmicas didáticas dos docentes:

(Diário de Campo, segunda-feira, 16 de outubro de 2016)

Na janta, me sento junto aos alunos da EM2. O refeitório parece não estar tão cheio quanto na segunda passada. Converso com Júlia e com outros alunos, Marcio e Renato, todos falam da última aula e o tom das queixas não é apenas de reclamação, mas contém certa análise factual. “Hoje a aula não foi tão boa. O semestre passado estava melhor, tudo era mais fluido. Sabe? Era mais sistemático, mais fácil de entender”, diz Renato olhando para mim. Ele então dispara: “O que tu achas?” Respondo pela tangente: bem, não sei como era. Vim poucas vezes nessa disciplina no semestre passado. Júlia brinca, “claro que tu sabes, mas, não quer dizer”. Olhando-me, e com o timbre grave de sua voz; Marcio que está na ponta da mesa, fala: “Não é só isso. Os exercícios da aula de hoje não tinham nada em comum com os da aula passada. Foi uma confusão só”. Percebo com esses comentários o quanto os discentes prestam atenção nos professores e sobre, elas/eles, tecem suas análises.

As conversas do refeitório não pararam por aí, existiam classificações que por vezes categorizavam o professor, a aula e a disciplina, de acordo com uma tipificação secreta que os estudantes acordavam entre uma garfada e outra, enquanto forma de analisá-los. De modo peculiar existia uma alegria em compartilhar, na mesa de refeição, uma *expertise* sobre as didáticas usadas em sala. Era uma maneira de não se sentir coagido pela autoridade docente, ou de fazer com ela fosse destituída, provisoriamente, de suas prerrogativas de poder. Naquele espaço, entre pratos, garfos e facas, os pedaços de carne eram devorados, os alunos consumiam também os professores. O procedimento era simples, saímos da aula mais ou menos 20h30 e seguíamos até o refeitório improvisado na sala de atividades múltiplas, o lugar temporário, enquanto o antigo estava sendo reformado. Lá pegávamos os pratos e talheres. Entrávamos numa fila, misturados com as outras turmas, e sentávamos nas mesas retangulares cujos assentos estavam sempre presos por uma barra de ferro:

(**Diário de Campo**, Segunda-feira, 16 de outubro de 2017)

Na janta de hoje Seu Pedro conversa sobre a última aula, diz que o docente falava rápido demais e que não conseguia enxergar corretamente as palavras que estavam na folha, e por isso chegou atrasado para comer, ficou na sala “batendo cabeça”. Carol, mais decidida em relação a sua análise, afirma: “acho que ele inventou aquele exercício na hora”. Interrompida por Marcia, afirmando que “não era bem assim”. O professor estava confuso, diz, baixinho Seu Pedro que está ao meu lado. Em tom de brincadeira, Carol, um pouco incomodada com a interrupção diz: “é mais a comida tá boa (sic)”.

O jantar é uma ação de extrema importância, em decorrência do trabalho, e das duplas jornadas, os estudantes da EJA valorizam aquele pequeno intervalo de vinte minutos. Alguns não têm tempo (a maioria) de ir a casa e lanchar. Dentro do colégio até existe uma cantina em que eles podem comprar algo para se alimentar. No entanto, o horário de fechamento do estabelecimento não condiz com o horário de funcionamento da EJA. Quando não se tem janta por um motivo ou outro, é difícil avisar os alunos a tempo, corre-se o risco de ficar com fome. Quando as turmas se encontram, formam-se “macrogrupos”, em que os estudantes de cada uma das classes escolhem uma mesa; em diferentes ocasiões esses grandes grupos não são mantidos e existe uma maior capilaridade. O momento é de socialidade, mesmo em outras mesas as conversas sobre o professorado vão se tornando audíveis quando se presta atenção.

A questão é bem mais do que “falar mal” da aula. Os estudantes operacionalizam uma análise, apontam falhas no planejamento, ironizam ou criticam certas atitudes e até deslindam o que sentem quando os professores tomam posições em assuntos polêmicos ou narram algum

causo de sua vida particular. Mas, o refeitório vaza, às vezes a discussão sobre a conduta e a regência do professor é feita no pós-aula, logo que toca a sineta da saída.

(Diário de campo, Terça-feira, 04 de abril de 2017)

Seu Pedro vai nos dar carona hoje. Eu e Carol entramos no carro, saímos um pouco antes de bater porque já tínhamos terminadas as atividades. Seu Pedro comenta, já no volante, que aquele professor é “fraco”, quer dizer, “ele não consegue explicar a matéria corretamente”. Carol completa, não é que ele seja “fraco”, na verdade é “desinteressado” (risos). Pergunto – Já ouvir falar de aluno “desinteressado”, mas um professor é a primeira vez. Como é isso? Carol responde, pode anotar Alef: “O professor desinteressado não faz a gente aprender. A gente vê que ele sabe, mas parece que não se importa se estamos aprendendo”.

A reciprocidade de engajamentos é uma demanda entre os estudantes, importa-se menos o conteúdo da aula e mais o quanto o professor está comprometido em *fazer com que os estudantes aprendam*. A implicância não é gratuita, os discentes percebem se o professor vai bem na explicação, se o que faz está ancorado no mínimo planejado ou se o docente realmente está atento às cadências de seu ensino – “para não fazer um tema atropelar o outro” como afirma Carol. O fato de fazer a refeição e analisar os professores é uma prática jocosa e possivelmente um momento de aliviar a tensão. Em certo instante, dentro do colégio, os papéis são invertidos e os estudantes *tornam-se aqueles que podem falar sobre os assuntos educacionais*. A ideia dessas comensalidades é digerir, metáfora auspiciosa, a posição de saber-poder, instaurada pela figura docente, a partir de uma *reversão de status* (TURNER, 1974): subverter quem pode falar de quem, sem necessitar de um mascaramento. Alimenta-se e nutre-se das próprias queixas, contribuições e reclamações parecia conferir um estado de criticidade, uma “autorização” momentânea para que se possa dizer algo dos docentes, sem o filtro de uma hierarquia.

Parece-me, que o refeitório é um lugar de *limiaridade*. Ali, no espaço comprimido das mesas e dos bancos, os estudantes podem fazer um tipo de compensação simbólica perante a assimetria institucional. Fazer as refeições, se socializar e ao mesmo tempo estabelecer maneiras “não implícitas” de parodiar e analisar a atuação professoral reafirmando justamente a delimitação de uma geografia de posições. Senti, nos instantes em que estávamos reunidos, quando a fome me impedia de ser mais atencioso com minhas anotações, que naquele momento o trato ético com os estudantes encontrava-se, agora, em outro patamar. A questão parecia deslindar uma interpelação interna, o que fazer com essas informações e com a opinião dos estudantes frente ao professorado?

A escolha de trazê-las no texto da dissertação, a partir do diário de campo, é uma forma de torná-las informações úteis para a compreensão da minha posição junto aos estudantes. As

frases eram essas: “Ele vai se formar com a gente. Não precisa fazer cerimônia, tudo vai para a etnografia e os nomes não vão aparecer (risos)”. A implicação era clara, fazer parte do momento do refeitório me aproximava dos alunos e das queixas, que deixam de ser ditas de modo mais direto aos docentes e ao núcleo gestor por uma razão simples: os alunos, apesar de se sentirem confortáveis em dividir a mesa com suas contendas e percepções em relação aos professores, não acreditam que suas ponderações são realmente utilitárias ou mereçam atenção. O professor detém o saber, ele se formou, ele passou no concurso – se afigere assim, o *tropos* hierárquico ao docente, mesmo nas paródias, isso não se põe em dúvida para os estudantes:

(**Diário de Campo**, quarta-feira 24 de novembro de 2016)

Carol põe o prato na mesa, diz que está com fome e a comida parece “bem boa”. Pede que eu sente ao lado dela, concordo. Aos poucos outros membros da turma chegam e Carol faz de cara uma pergunta geral: “Gostaram da aula hoje?” Dani responde, “sei lá, não entendi nada mesmo”. “Achei que faltou mais explicação, mais tempo, estava tudo meio confuso” diz Carol, impaciente com a situação. No lado esquerdo da mesa, bem em frente à mim, Ana, contesta: “Fazer o que, é o professor que decide o que a gente vai estudar”. Em um tom de parcimônia todos concordam, não há o que fazer. O professor é o professor.

Talvez, a intrusão da minha presença tivesse que ser redimensionada para entender melhor o que os estudantes queriam dizer. Afinal, nem todos compartilhavam da mesma opinião e o docente era visto na personalidade do tratamento que ofertava, e essa maneira de identificá-lo como uma pessoa querida, “gente boa”, e também de “bom coração” – era uma forma de tornar inteligível para eles próprios que não se tratava de algo frio ou vazio de sentimentos. O peso da personalidade do professor incidia negativamente ou positivamente na análise:

(**Diário de Campo**, quarta-feira 24 de novembro de 2017)

“Ela é prestativa, disposta e uma querida”, diz Carol sobre a professora da última aula que teve na semana passada. Mas, todos os demais que estavam na mesa, incluindo, Marcia, contestavam as afirmações de Carol: “Tudo bem, mas uma coisa não tem nada relação com a outra. Continuo achando a aula monótona, sem dinâmica”. “A gente perde um tempão lendo aquele texto”, diz Seu Pedro enquanto tenta encaixar a alface nos dentes do garfo.

Qual sejam as clivagens de opiniões, todos pareciam concordar, sim, Marcia tem razão. Mas Carol também, esses “julgamentos camuflados” resultavam em atitudes práticas que os estudantes tomavam e por isso, nenhum afeto era deixado de lado, todos eram computados. Assim, entre aulas “monótonas” e “interessantes”, havia os docentes “interessados” e os “interessantes”. O que não significa que essas categorias fossem tomadas como fatos estabelecidos. Avolumavam-se, aos arredores dessas tipificações, incoerências, relevâncias

pontuais, comparações entre estagiários, bolsistas e professores. Existia uma dinâmica para codificar esses agentes sociais; as comparações geralmente eram feitas depois que o bolsista ou estagiário deu mais de uma aula. Só assim os estudantes conseguiam algum material de observação, fora a questão das faixas etárias, que entram em cena como marcadores da diferença e também de penalização.

A heterogeneidade, do público da Educação de Jovens e Adultos, é importante quando pensamos o modo como eles retratam sua própria socialidade perante os professores, que por vezes têm uma idade aproximada, e outros que são, conforme uma estudante me disse: “descaradamente mais novos”. O fato de ser um professor jovem ou mais experiente implica que as condutas dos discentes são orientadas diversamente. Quando, um estudante percebe que o professor é “novinho” (não apenas cronologicamente, mas, também na vida profissional) existe a tentativa de testá-lo, saber se realmente ele importa-se com os aprendizados dos alunos:

(**Diário de Campo**, quarta-feira 26 de outubro de 2017)

“A aula de hoje foi mais animada do que da última vez”, diz Marcia sorrindo. Eu concordo com ela, mas não sei porque ela achou mais animada, então pergunto: qual o motivo de tu achares mais animada? “Ah Alef, as meninas hoje ficaram conversando, e o professor teve que chamar a atenção delas”. Mas, as meninas (falamos de um grupinho que se forma no canto esquerdo da sala, perto da porta) sempre estão conversando e olhando no celular. “Dessa vez Alef era para provocar, para deixar a aula mais dinâmica”. Agora sim, eu entendi. Então os professores estão sendo testados.

Todo o teor dessas provas discentes, como o esquema da conversa para incitar o docente a ser mais dinâmico em suas explanações, é acompanhado de um empenho em analisar até onde se vai à tentativa de ensinar. A questão é um pouco mais complexa. Essas provocações-provações: compõem a sociabilidade dos discentes e de alguma forma sintetizam a sua situação frente à autoridade. Toda a sorte de práticas que parecem hostis, desatenciosas ou mesmos implicantes para com os professores podem, na medida de sua intenção, ser consideradas enquanto atos de subversão, mais ou menos, deliberados. Entram dentro dessas ações a subjetivação da escola como espaço disciplinar e os estudantes operam o desvio e a limiaridade de maneira que estabelecem *linhas de fuga*, *pontos de sublimação* para as rotinas institucionais.

As implicações que esses atos produzem também gozam de certa diversidade. Os estudantes entendem o seu papel, como adultos compreendem que devem se portar de tal forma. Mas, nada os impede que eles/elas tenham, de fato, uma visão geral sobre o seu pertencimento e sobre as normas escolares. O que ocorre que é a irresistível sensação de mexer com os docentes opera enquanto um lastro de existência da própria escola como instituição social. Essas

posições definidas, não tão bem definitivas, informam lugares e no interstício desses espaços, os discentes podem se liberar das “condutas esperadas”. A sensação jocosa e brincalhona também é um aspecto simplesmente providencial, as rotinas cansativas dos estudantes solicitam um frescor. A dureza do retorno e o que ela acarreta nas vidas familiares e profissionais não dispensa a possibilidade de fazer graça consigo e com toda a situação.

Imagino que dentre as questões levantadas por esse procedimento ritual de devorar os professores, o leitor se indague sobre o valor desse tema para apreensão da ética que fiz no tópico interior. Decorre que, para compreender a valorização da minha posição entre os alunos, eles me concederam suas reclamações, queixumes, derrisões e piadas, referendando perante a escola que existia um regime de cumplicidade. Mais até do que a cumplicidade, existia o caráter de integridade que pesava sobre essas informações. O que fiz com elas? Enxertei como um tema irrelevante, dentro da dissertação, para mostrar que se têm “fofocas”? Não, delas retiro a relevância da ética como uma legibilidade entre o pesquisador e os interlocutores. Ora, até nessas “intrigas” verifica-se, na sua escuta, um código de honra.

3. “FAZER PARTE DE MIM”: processos e ontologias da aprendizagem

Talvez seja mais difícil pensar sobre o que é a aprendizagem e o modo como ela acontece porque pressentimos que não vamos dar conta de tudo o que importa para entendê-la. Neste capítulo, busco me debruçar sobre os processos de aprendizagem que os sujeitos da EJA produzem nesse retorno à escola e também procuro incorporar, em minhas reflexões, uma discussão teórica acerca do fenômeno do aprender de um ponto de vista antropológico²⁵. De maneira geral, organizo nas páginas que seguem uma série de relatos, que me permitiram indagar os modos e jeitos que o alunado encontra para produzir seus aprendizados. Com essas indicações em mãos examinarei os aspectos e dimensões que a aprendizagem parece possuir enquanto “acontecimento social”, implicando ao longo das descrições questionamentos de ordem teórica.

3.1. Uma cabeça quebrada

A história se passa no meu segundo dia de ida a campo, ainda na pesquisa preliminar quando observava a turma EM3 do segundo semestre de 2016. Nesse dia lembro-me de ter chegado com atraso e entrei em sala um tanto ansioso. Lá estava Tiago, na primeira cadeira da última fila. A professora me apresentava e ele e seu grupinho comentaram alguma coisa que eu não ouvi. Sentei-me, e logo pensei que nutriria certa antipatia por ele. Mas, estava enganado; uma preocupação leva a outra e, em certa ocasião o mal-entendido foi desfeito. Pensara eu que ele havia rido do meu sotaque. Na realidade riu, mas, riu com curiosidade, riu como quem dissesse “fale mais da sua origem”. Noutro dia, lá estamos nós na aula de filosofia, sendo instigados a pensar sobre a *flexibilização do trabalho* e *alienação* a partir de Marx. Eu tinha me incluído no grupinho de Tiago. Conheci Beto e Conrado, junto com eles algumas gírias gaúchas: bruxo = amigo, bah = surpresa, indignação. Essas trocas linguísticas fizeram parte de nossa interação, além dos exercícios filosóficos.

Em determinado momento, Tiago pergunta o que faço ali. Respondo, pesquiso. Nisso, ele sorri e mostra o braço esquerdo, não consegue articulá-lo corretamente, isto é, não consegue permanecer com ele esticado como o seu braço direito consegue. Indago sobre o ocorrido e os seus amigos repetem a frase: “isso de novo não!” O que me espanta. O que de novo não? Tiago conta, por alto, o seu acidente e isso me deixa curioso. Pelo modo como o descreve a coisa

²⁵ É importante salientar que o plano de fundo dessa discussão analítica não recorre as discussões clássicas da aprendizagem, em especial, as teorias psicológicas ou cognitivistas. Na realidade, a presente dissertação se abre em um sentido crítico a esse métier. Evidentemente, resguarda-se suas contribuições e o respeito aos avanços que parte dessa produção teórica desenvolveu na definição de todo um campo de análise do aprendizado humano.

parecia bem mais complicada do que uma torção no braço esquerdo ou uma fratura exposta. Ele, então me diz: “eu quebrei a cabeça”. Nossa, uma cabeça quebrada, deve ter doído. Disse que passou meses em coma e que perdeu um quarto de massa encefálica. A sensação de espanto não para, já que Tiago me conta com muita naturalidade. Sei que a fala tem uma propriedade catártica que tanto apregoam os psicanalistas, mas, sequer imaginava que fosse possível falar de um acidente dessas proporções sem tremer, ou marejar os olhos. Convenço Tiago a me dar uma entrevista. Satisfeito com meu interesse, ele aceita. Não queria continuar atrapalhando a aula, mesmo que a professora não tenha se incomodado, conversávamos sobre um assunto (exógeno) ao conteúdo das explicações (será?).

Como o semestre estava quase acabando e em julho daquele ano ocorreria à formatura, não tive muito tempo de articular uma data e horário, já era meados de junho e eu havia me esquecido de pegar o e-mail ou contato de Tiago. Sorte que vivemos em uma era telemática e por meio do *Facebook* ele próprio me contatou e assim pudemos nos organizar. Infelizmente, a entrevista só ocorreu em outubro e foi feita como que “por acaso”. Tiago²⁶ e parte do seu grupinho estavam cursando um pré-vestibular na UFRGS e passavam pelo Colégio de Aplicação. Combinamos de nos encontrar para que ele me explicasse, um pouco mais detalhadamente, o que ocorre com sua cabeça. No dia marcado, atrás da rampa de acesso ao primeiro piso do colégio, fizemos a “tão esperada” entrevista. Havia uma mesa e algumas cadeiras, tiro o celular do bolso, e então peço que ele deslinde para mim o seu acidente encefálico.

Conte-me, como foi o teu acidente?

– Tá certo (sic). Então.... No dia treze de outubro de 2013. Eu tinha 19 anos na época. Estava numa festa com amigos, daí resolvi pegar a moto de um amigo emprestado para aprender a andar, eu não sabia ainda. E quando estava concluindo a primeira volta, acabei perdendo o controle da moto, e quando perdi o controle eu bati no cordão (meio fio) da calçada e fui arremessado para cima de um muro. Só que na hora que eu sofri a pancada, não estava com o capacete. *O meu osso da cabeça esfacelou*. Então acabei perdendo um *quarto da minha cabeça*. Daí depois de um tempo, da recuperação e tudo, depois de um ano voltei a pensar em estudar²⁷.

Tiago me informa que não se lembra dos detalhes depois que seu corpo voou de encontro ao muro, mas comenta a decisão, posterior ao acontecimento, de voltar a estudar:

²⁶ Atualmente Tiago tem 23 anos, mora em Porto Alegre e se identifica como evangélico. Infelizmente, faltaram-me outros encontros para mapear em que vertente ele pertencia. Sua mãe foi servidora da universidade e por isso conhecia o Colégio de Aplicação.

²⁷ A estrutura desse parágrafo e dos que o seguem é intencional, pois garante integralidade ao diálogo. As frases em itálico são grifos meus.

– Eu sofri esse acidente e logo quando eu vim para cá estudar, ainda estava me recuperando. Então, eu caminhava mal, (demora um pouco para descrever esse momento), tinha a deficiência no meu braço que era muito mais notável. Então era bem complicado ter um convívio. Já que eu era um estranho no meio deles. Eu não conhecia ninguém, era muito mais difícil. A gente sempre tem mais receio no primeiro contato (fala me olhando). Mas, juntando com esse medo de si mesmo. Fui conseguindo adquirir confiança e a cada aula que passava eu conseguia responder melhor a professora. Conseguir melhorar minha participação em aula. Eu vi que tinha que falar, tinha que responder. *Tinha que ser eu mesmo*. Depois as pessoas vieram me falar que nem perceberam que eu tinha algum problema. Eu que expliquei que tinha sofrido o acidente e tudo mais. Mas, foi bem tranquilo depois de ter conhecido o pessoal. Eles me apoiaram. Dizendo que eu era um exemplo. Por vir todos os dias, faça sol ou chuva. Foi bem tranquilo.

O que interessa também, nas propriedades da fala de Tiago, é tanto sua própria percepção sobre esse seu aprender – interpretado por ele, agora, como “danificado”; quanto sua compreensão pelo registro das novas sociabilidades que criavam um novo veio de aprendizagem: as relações sociais podem assim ser metaforizadas como a seiva que sustenta a empreitada de Tiago. Basicamente, ressentia-se dos olhares excludentes dos futuros colegas, fato não confirmado:

– Se sofresse algum tipo de *bullying*, ou outro tipo de preconceito. Ah “fulano manca”; “fulano tem o bracinho torto”. Até porque a minha mãe logo no começo que eu vim, eu vim aqui (na escola) com ela. E a gente conversou com a coordenadora. Explicando e tudo. Dizendo que tinha sofrido o acidente, que eu não podia sofrer queda. Falando que eu tinha que ter um tratamento diferente. Até porque eu perdi *massa cefálica*, e talvez não pudesse acompanhar as aulas (*fala de acompanhar as explicações, relaciona a perda de massa cefálica com possíveis dificuldades em aprender os conteúdos*). A coordenadora perguntou se eu não queria que a minha mãe ficasse durante a aula comigo. Falei que não. Não é necessário. Porque, talvez ela me ajudasse um pouco. Mas, graças a Deus consegui sem a ajuda dela, consegui me manter na aula. No começo ainda foi meio difícil. Até hoje tenho dificuldade. Eu assimilo as coisas que me falam com mais lentidão. Demora um pouco para cair à ficha. Sério! Eu acho que sei lá. (entreolhamo-nos e rimos).

Não tinha entendido muito bem qual o lugar da mãe nesse retorno e quais os tipos de preocupações se abatiam em Tiago, já que, conseguindo retomar os estudos, podia como ele mesmo aponta: “assimilar devagarinho” *aprender com o tempo e no tempo*. Mas, lembrei-me que o tempo, como uma transformação, ou a persistência de algo que passa, um fluxo, digamos,

é importante enquanto uma *propriedade da aprendizagem*. Para o antropólogo e psiquiatra Gregory Bateson²⁸, no exemplo de Tiago, teríamos a questão do contexto: “padrão através do tempo” (1986, p. 22). O que implica, não de maneira completa, afirmar que ao pensar na sua aprendizagem Tiago cria sobre ela uma expectativa, assim como um diagnóstico: “é lenta”.

Voltando à ideia de Bateson, a qual seria a de que: “[...] sem contexto as palavras e ações não têm qualquer significado” (*ibid.*, p.23), pergunto-me: o que a aprendizagem mobiliza? O acidente, enquanto evento da ordem do traumático, era bem mais do que eu estava supondo. Ele o vivenciara, em diferentes camadas de significados. Afinal, contextos e significados podem ser acionados e justapostos: passara-se com Tiago uma espécie de abalo na *aprendizagem como um todo*. Suas capacidades foram abaladas, certo grau de autonomia lhe foi retirado, impactando seu corpo, ferindo um ou dois sonhos de vida. É o caso da curatela²⁹. Tiago esclarece minha ignorância:

– Uma coisa que nem eu sabia que existia. A pessoa... (hesitação) Como é que eu posso te dizer, meu Deus. A pessoa te cuida: é uma cuidadora. Ela assina por você. Por exemplo, se eu ficasse vegetativo, que era o meu prognóstico, a minha mãe iria ser minha curadora, iria assinar por mim. *Tudo o que ela fizesse iria ser por mim. Que nem agora, minha assinatura não vale nada. Eu não faço nada. Não sou como um cidadão. Eu não voto. Não faço nada.* Mas, continuando, eu espero tirar a curatela. A curatela dá para se tirar. Tirarei a curatela se conseguir passar no vestibular.

Se por meio de um debate acerca da aprendizagem encontramos aqui uma mistura entre corpo, liberdade, cognição, autonomia e volição; também sentiremos que aprender é isso: *implicações transformativas dos sujeitos em diferentes contextos, que se inscrevem no tempo, e por ele vão tecendo linhas de significado*. Aqui, a aprendizagem pode se interpor como processos de engajamento, e como Tiago percebe e comenta sobre sua fisioterapia, são simultaneamente uma questão de gratidão e um modo de recuperar sua autonomia:

– [...] Bastante lenta (a fisioterapia). Mas, eles (fisioterapeutas) explicaram que seria lenta. Eu teria até cinco anos para recuperar tudo o que eu conseguisse. Já se passaram três anos. Até agora estou indo bem. Dói bastante, dói pra caramba. Mas, eu sei que é para o meu bem.

²⁸ Gregory Bateson (1904-1980) foi um biólogo, psiquiatra, antropólogo e teórico da comunicação de origem britânica, seu campo de interlocução é vasto e suas abordagens versam de maneira interdisciplinar. Incluindo a epistemologia, a esquizofrenia, etnologia, cibernética etc.

²⁹ É o encargo atribuído pelo Juiz a um adulto capaz, para que proteja, zele, guarde, oriente, responsabilize-se e administre os bens de pessoas judicialmente declaradas incapazes, que em virtude de má formação congênita, transtornos mentais, dependência química ou doenças neurológicas estejam incapacitados para reger os atos da vida civil, ou seja, compreender a amplitude e as consequências de suas ações e decisões (impossibilitadas de assinar contratos, casar, vender e comprar, movimentar conta bancária etc.). Disponível em: <http://www.civel.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acesso em 01 de novembro de 2016

Eu faço um pouco por mim. Faço mais pela minha mãe e pela minha família. Porque eu sei que foi um erro que eu cometi, que eu fiz. Eu tive a displicência de pegar aquela moto que nem era minha e nem sabia andar. Mas, eu faço mais por eles. Pelo o que eles passaram nesses três anos comigo: porque eu voltei de sonda e fralda para casa. Então passaram um mês limpando a minha bunda. Minha motivação maior na fisioterapia com certeza são eles. Na hora que eu estou sentido dor lá, quando dói pra caramba, que eu estou quase desistindo do aparelho, eu penso: *Bah! Mas, eu tenho que melhorar para eles.*

Gostaria de acrescentar à exposição de Tiago minhas impressões sobre um fato interessante. Ele havia parado de estudar antes de completar dezoito anos e o motivo girava entorno de suas repetências:

– Eu ia para a escola... (ênfase: gesto com as mãos) no primeiro ano (referência ao ensino médio), às vezes acabava rodando (não passava nas provas), ou parava de ir, bem na metade do ano, e rodava também. Comecei a repetir. Repetir umas três vezes, mais ou menos, no primeiro ano. Resolvi desistir. Pensei: vou trabalhar primeiro, sei lá. Vou parar de estudar e vou trabalhar.

Repetir é uma relação com o tempo, ou no máximo o que existe é a tentativa de repetição. Contudo, colocar esse motivo fora de um contexto, parece diminuí-lo como aspecto relevante de uma decisão. O que pretendo com essa digressão é examinar a *aprendizagem escolar* na medida em que ela objetifica os processos de aprendizagem. Não é, portanto, facilmente decodificável entender o “abandono escolar” sem considerar que tanto a *escolarização*³⁰ como a *aprendizagem escolar* são esteios das experiências discentes, destes sujeitos que retornam.

Tiago também me contou algumas coisas que ele havia percebido com a sua “nova cabeça”:

– Eu nunca imaginei gostar tanto de Filosofia. Eu gostei por que.... Não sei.... Sei lá. A aula em si me cativou. E ele (o professor) disse que muito das coisas complexas que tinha para responder eu já respondia antes dos outros alunos. Ele falou que me escutava mesmo baixinho. Eu não sou muito de falar alto. Só quando acho que tenho certeza, eu respondia.

Em outro momento da conversa, Tiago havia me falado da dificuldade em aprender as ciências humanas, e por isso o espanto em entender a filosofia. Segundo suas impressões, ele literalmente “abriu a cabeça”. Com essa última consideração, Tiago me permite repensar, junto

³⁰ Para fins de organização da pesquisa, o tema da escolarização citado aqui irá ser retomado no próximo capítulo quando irei pensar os caminhos de retorno à escola e seus significados a partir da intermitência da vida escolar.

com Bateson, o quanto a aprendizagem a partir da escola se baseia em uma noção de mente restrita, que por sua vez restringe à aprendizagem a um escopo parcializado.

Se Bateson nos propõe uma *ecologia da mente* (*id.*, 1976) desprendida de uma localização eminentemente fisiológica, ou como um lugar dentro do cérebro caracterizado enquanto uma massa de sistemas nervosos justapostos em conexões neuronais; podemos refletir de modo mais claro sobre a experiência de “quebrar a cabeça”.

A mente, para o autor, é um *princípio imanente* de ligações, que emergem com certo grau de auto-organização, são sistemas interligados que não podem ser aferidos apenas aos seres humanos e sim a todo um conjunto de formas de vida, como plantas e animais. Porque a mente, como ele mesmo comenta, é uma *mentação* (*id.*, *ibid.*, p. 194). Uma atividade complexa e ativa, em que diferentes elementos e estruturas, são evocados na produção das capacidades e habilidades. Logo, o caráter interativo da *ecologia da mente*, como supracomunicacional e voltado a pensar a diferença, enquanto dimensão casuística dos *processos mentais* leva-o a propor a noção de uma mente “irrestrita” apenas a componentes neurais, cognitivos, culturais e psicológicos. Diria que em Bateson, a mente não está dada. Tiago exemplifica tal aspecto ao refletir que sua “cabeça aberta”, mesmo com perda da massa cefálica, é capaz de aprender.

3.2. À guisa de uma compreensão teórica da aprendizagem

Creio que agora, para tornar a discussão um pouco mais espessa, seja necessário considerar não apenas uma *ecologia da mente*, mas também pensar em termos de uma *ecologia da aprendizagem*. Alguns autores serão evocados, a fim de produzir uma abertura teórica desde a antropologia, para que a reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos e alunas da EJA sejam compreendidos de modo mais aberto. E assim, procura-se deslindar os desafios que as e os estudantes enfrentam ao restabelecer em seu cotidiano a experiência de escolarização que foi “perdida”. Deste modo falar de aprendizagem na presente dissertação é discorrer sobre a mente enquanto uma questão imanente, não situada em qualquer divisão, seja essa corporal, racional ou afetiva. O leitor irá se deparar com exemplos e discussões teóricas que procuram ultrapassar a clivagem conceitual entre corpo e alma, natureza e cultura, ao propor novas atitudes epistemológicas.

A aprendizagem escolar é cheia de objetificações. Ou seja, a escola produz nos atos do seu ensino institucional, alguma forma de “concentrar” e “unidirecionar” as expectativas de aprendizagem dos estudantes no entorno dos conteúdos disciplinares. Objetificar é uma medida de controle dos ensinos, divididos em disciplinas, horários, níveis de complexidade e assim por diante. O trabalho escolar consiste nesse processo de depuração das habilidades de memória,

atenção, controle emocional e moral, enunciação e na difusão da cultura escrita, bem como na divulgação e culto às mentalidades lógico-matemáticas – tendo como pressuposto a existência de um *sujeito cognitivo-racional*, modelar, e com certo grau de educabilidade. No entanto, essa caracterização da aprendizagem escolar, como uma aprendizagem “concentrada” nesse suposto sujeito, é uma questão bem mais generalizada do que eu posso aqui descrever.

Dentro de uma discussão de *antropologia cognitiva*, que se seguiu na década de 1980, a seguinte constatação foi posta enquanto crítica basilar para se pensar a aprendizagem:

Os processos por meio dos quais conhecemos o mundo habitado, assim como os processos neurológicos dos quais eles constituem um aspecto, são igualmente autopoieticos, caracterizados por contínua diferenciação em virtude de seu funcionamento. Compreendido isso, torna-se óbvio que os modelos da mente como modelos de processamento de informações (ou modelos representacionais) não podem captar sua dinâmica intrínseca. (TOREN, 2012, p. 23)

A autora Christina Toren (2012) nos remete a interface entre psicologia e antropologia na produção de um saber cognitivo-social, menos estruturado em termos exclusivamente psicológicos ou na divisão entre o inato *versus* o adquirido. Ela mobiliza, nos termos das Ciências cognitivas e suas “comadres”³¹ teóricas um modelo de mente possível para que o tema da aprendizagem possa ser revisto. Os questionamentos feitos pelas abordagens cognitivas gravitam na problematização dos processos internos que remetem à possibilidade do conhecer o mundo: o processamento das informações, os tipos de memória, a assimilação de materiais intelectuais, os modelos de decodificação e recodificação e tudo que esteja de alguma maneira implicado na mente humana (TOREN, 2012; LIMA, 2009).

Certo adendo é necessário para encaixar o debate sobre a aprendizagem de modo mais amplo e, conseqüentemente, menos localizável como um critério de “aquisição, adição” ou “diminuição” de conteúdos mentais, processados a partir de uma existência individual:

A interpretação cognitivista das aprendizagens nos leva a essa imagem do texto interior cuja *mitologia* está assim escrita nos jogos de linguagem. Os mesmos equívocos levantados em relação à noção de representação e de cognição se ligam à noção de interioridade à qual está unida outra noção de interioridade: a da relação introspectiva de si. (PIERROT, 2015, p.56).

Esse modelo hermético que se estabelece por conteúdos mentais transmitidos oralmente por um outro que os ensina, sustenta o pressuposto de que a aprendizagem é alguma atividade

³¹ Aqui entra um grande escopo de teorias da aprendizagem, em especial, aquelas que lidam com a definição do desenvolvimento humano em aspectos escritos: biológicos, psicológicos, cognitivos etc. Entram também nesse mesmo sentido algumas psicologias do desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

que ocorre apenas dentro das cabeças. Tal noção impactou seriamente o modo como os sujeitos ocidentais entendem seu processo de aprendizado e ocasionou uma “oclusão do corpo” como outra das propriedades da aprendizagem:

“[...] Se o “corpo” está envolvido em um saber “intelectual” como a leitura, não é simplesmente porque é preciso olhos, mas porque a postura é determinante, dependendo se aprendemos a ler sentados, como no Ocidente, ou em pé, como no caso da caligrafia na China” (*id., ibid.*, p.59).

Restaurar a dimensão corpórea, inevitável e imprescindível, ao aprender, requer entender que existe uma série de *técnicas corporais da escolarização*, sobre as quais discorrerei melhor em outra sessão, na qual abordado a noção de aluno como um todo e a vida material da aprendizagem.

Por ora, o estabelecimento do *tempo* e do *corpo*, e da suplantação de um modelo de mente restrito permite indagar o que entra em jogo no campo da aprendizagem, se consideramos o que a educação, compreendida no incucamento de representações, produz nos termos de uma “intervenção ontológica” nos processos de aprendizagem. Segundo Ingold os pressupostos das ciências cognitivas, que informam parte considerável das noções sobre aprendizagem, educação e desenvolvimento, afirmam: “[...] especificamente, que o conhecimento é informação, e que os seres humanos são mecanismos para processá-lo”. (2010, p.7). Tendo em vista outra perspectiva, o autor contesta essa suposição e insiste: “[...] nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo o ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (*ibid.*, p.7). Se os indivíduos fossem apenas mecanismos processadores de informação, os sentidos da mudança e da continuidade cultural estariam congelados no tempo-espaço. O que Ingold demonstra é que o problema da continuidade cultural³², que marcou o desenvolvimento da antropologia, é uma questão de *educação da atenção* e não de *transmissão de representações*. Assim, decorre que temos mais uma propriedade da aprendizagem: a *percepção*.

A maneira pela qual a percepção pode ser acionada, como uma ação prática, é fácil de ilustrar. Retiro do meu diário de campo um exemplo “furtivo”:

(**Diário de campo**, segunda-feira, 16 de outubro de 2016)

A atividade consistia na leitura de um diálogo em Língua Espanhola. A docente nos repassa uma folha de papel, contendo os textos para a leitura. Fomos então,

³² De certa forma, essa problemática, percorre o desenvolvimento de uma *antropologia da educação* a partir das discussões sobre transmissão cultural contidas na escola de cultura e personalidade estadunidense, tendo Margaret Mead como predecessora.

organizados em duplas, carteira com carteira, direcionados para frente. Como existia um número ímpar, me ofereço para formar dupla com Ricardo³³. A dificuldade do espanhol parecia estar contida na pronúncia. Como a dinâmica consistia na “encenação falada de um diálogo”, faço pequenos rabiscos nas palavras na tentativa de escrever o modo como elas são pronunciadas. Por exemplo, trocando “j” pelo “r”. Assim, melhorava a minha pronúncia. Ricardo percebe minha técnica e a cópia. Somos elogiados. Em outras ocasiões, ele repete a técnica, imaginando o som dos vocábulos, uma espécie de transcrição fonética “rudimentar”. Na escola, essa ação de copiar, é designada de *cola*.

A interpretação escolar sobre os atos de percepção é curiosa. Vejamos o quanto existe de engajamento, na ação de copiar, perpetrada por Ricardo, que deixa claro um empenho na produção de uma habilidade de pronúncia. Ele repete minha dica e troca o “j” pelo “r”. Faz usando com outras palavras, tenta entender a sinônima relação dos sons consonantais nas duas línguas. Para memorizar ele escreve, depois fala, perde aos poucos os medos de falar para seus colegas, agora que tem confiança na nova pronúncia. Ele além de “espiar” minhas notas, fez delas uma tática para desenvolver a habilidade esperada na aula.

Em todo o caso, se estivéssemos em uma avaliação e esse fato tivesse ocorrido, com certeza a dimensão moral seria acionada. Copiar do colega, mesmo a resposta errada, é uma forma de corrupção e aquele que “copia” é visto como um *ladroão das aprendizagens alheias*. Mas, o quanto a cola é uma aprendizagem ou o quanto ela sinaliza jeitos de acionar os engajamentos dos discentes?

Parece-me que existe uma excessiva individualização nas aprendizagens escolares. Em outros momentos, quando os professores ou professoras se ausentavam da sala, os estudantes trocavam entre si as respostas, se autocorrigiam, reliam e centravam-se nos colegas que eles classificavam como “os mais inteligentes/esforçados”.

Insistiria que a compreensão necessária sobre a cola enquanto uma modalidade específica de aprendizagem escolar “subversiva”, requer apreensão das interações e maneiras que os sujeitos desenvolvem suas ações perceptivas. A percepção, como reforça Merleau-Ponty: “não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (1999, p.6). Assim, diferente do que a ideia de aprendizagem fixada no plano cognitivo-intelectual pode pressupor, os sujeitos – aqui, os discentes da Educação de Jovens e Adultos – agem por meio de suas percepções “furtivas”. Isto porque a percepção não é reduzível a uma

³³ Esclareço: trata-se da escrita correta do nome (fictício), era preciso manter o erro do nome próprio real do sujeito para que algumas de suas falas dentro da entrevista, posteriormente feita, tivessem sentido.

prática isolada, mas funciona em *si-mesma* enquanto propriedade da realidade do processo de aprendizagem.

Gostaria de acrescentar algumas comparações que parecem exemplificar com um maior grau de precisão a ideia de que percepção e aprendizagem são categorias correspondentes. A primeira comparação surge a partir de algumas informações mitológicas às quais o estruturalismo Lévi-straussiano remete, sobre o modo como as populações ameríndias estabelecem as gêneses do fogo, do domínio sobre a cocção dos alimentos, as variedades de cultivos etc. Ou melhor, mais do que a “origem” desses produtos e processos existe o “roubo metafísico” do saber-fazer de seus donos originais.

Na obra *O Cru e o Cozido*, Lévi-Strauss (2004) apresenta a variação de uma narrativa mítica em termos metafóricos e combinatórios de elementos (mitemas, em seu vocabulário), tendo como objetivo, propor uma gramática mítica. Em todo o caso, segundo Calavia Saéz (2013) os mitos, trazidos para o plano analítico, sinalizam a questão da transmissão do conhecimento xamânico no interior dessas populações. Essas narrativas mostram que os aprendizados roubados ou tomados na esperteza e no subterfúgio das oportunidades são tributários de ações perceptivas, em que temos um sujeito engajado. Os *ladrões de saber* xamânico de Calavia Saéz parecem próximos de Ricardo como um *ladão de aprendizagem*. Ambos lidam com os ganhos possíveis que as hierarquias nos permitem adquirir.

A segunda comparação, mais afixada nas abordagens psicológicas, vem do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Iminente). Essa conceituação provém do psicólogo soviético Lev Semionovitch Vygotsky e diz respeito aos modos que a interação entre sujeitos é capaz de corresponder ao desenvolvimento de novas habilidades, em um processo ontogenético em que a aprendizagem é coproduzida pela instrução de um outro experiente. Segundo Andréa Zanella:

Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. (ZANELLA, 1994, p.98).

O campo teórico em que Vygotsky (1987) erige sua análise se centra no desenvolvimento infantil e isso tem algum impacto nas maneiras encontradas por ele para “perceber” as aprendizagens. Existe, em suma, um princípio teleológico: alcançar uma complexidade e maturar alguma função psicológica. De que forma transportar esse conceito aos

atos de Ricardo? Em primeiro lugar não se trata de examinar desenvolvimentos ou maturações psicológicas e sim de capturar “jeitos” de *perceber* e táticas de aprendizagem alinhadas com a percepção engajada do sujeito, feitos na construção de sua habilidade. Mas, nem por isso, podemos abrir mão do caráter relacional que essa aprendizagem possui.

A lição das comparações é relativamente simples: a dimensão interacional da aprendizagem pode ser caracterizada particularmente como uma forma perceptiva de envolvimento com os aprendizados (roubando, colando, pegando emprestado). Tanto a antropologia como uma parte da psicologia apreendem esse teor na definição de suas problemáticas do aprender, não tão interno ou externo, e mais hologramático e complexo do que poderíamos imaginar.

No entanto, até aqui a aprendizagem escolar foi sendo perspectivada por um viés bastante institucional. Fiz, e provavelmente sem uma intenção completamente consciente, qualifiquei a crítica às aprendizagens escolares como se elas fossem por si só ineficientes ou que para se escolarizar devêssemos sempre atuar com esses subterfúgios mostrados no exemplo de Ricardo. Talvez, esse ponto de vista seja em demasia parcial e até unilateral, desconsiderando o papel e as funções que a escola desempenha, e os efeitos reais, contínuos ou descontínuos, que ela opera na produção das habilidades do alunado. Uma questão tão ampla que, para respondê-la, precisaríamos de um levantamento extenso de exemplos e contraexemplos, e mesmo assim, incoerentes seriam as respostas.

Proponho que no tópico seguinte examinemos as aprendizagens escolares, propondo-as enquanto formas de “ontologias sociais”³⁴ que são informadas por práticas. Sugiro também que a própria escola possa ser pensada não apenas como uma instituição “descontextualizadora”, mas, de modo análogo, como uma prática de recontextualização dos processos de aprendizagem. Assim, iremos recuperar o que encontramos sobre as suas propriedades: *tempo*, *corpo*, *percepção*, *mente*, adicionando a elas dimensões como: *contexto*, *espessura* e *fluxo*. Essa medida analítico-compreensiva nos possibilitará escrutinar os processos de aprendizagens que os (as) estudantes da EJA produzem.

3. 3. A ontologia social da aprendizagem

³⁴ O debate sobre o uso do conceito de ontologia a partir da antropologia é alvo de controvérsias. O *ontological turn* (virada ontológica) estabeleceu, em meio à revisão da categoria de cultura, uma forma conceitual diferente para se nomear a alteridade e dela produzir epistemologias sobre a realidade (GRAEBER, 2015). Dessa maneira, falar em “ontologias sociais” da aprendizagem é designar os modos como ela apareceu em meio ao fluxo de interações que os sujeitos vivenciaram. A virada ontológica, vivenciada na reinvenção da perspectiva antropológica, também pode ser pensada enquanto meio de problematizar a divisão cultura/natureza e assumir a existência de mundos coletivos diferentes.

(Diário de campo, segunda-feira, 17 de abril de 2017)

Uma borboleta aprisionada busca rastros de luz entre os vitrais de acrílico, brancos e beges, que compõem o teto do salão de entrada do colégio. Voa em círculos. Debate-se nas vigas de ferro justapostas e perpendiculares. Seus esforços são extenuantes, repetitivos e nada parece adiantar. A condição de aprisionamento aéreo parece não ter fim. No canto esquerdo de um dos vitrais da abóboda existe um furo, pelo fluxo de ar a friagem se esvai. Apercebendo-se do ar frio a borboleta principia-se e sai livremente, por ali, no canto imperfeito, na falha, no vitral quebrado.

A suposição da divisão qualitativa entre a aprendizagem escolar e a educação informal possui pressuposições que merecem ser verificadas. Afinal, existe algum critério que, usado a partir da *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), seria transformado em elemento distintivo entre o que a escola ensina nos processos de aprendizagem e aquilo que os estudantes apreendem em suas experiências cotidianas? Subsiste tanto uma dualidade descritiva que estabelece espaços de aprendizados diferenciados, quanto princípios de aprender destilados em uma oposição: o fora e o dentro.

Jean Lave nos apresenta uma discussão que procura reestabelecer à ubiquidade da aprendizagem compreendida enquanto fonte de *práxis* social relacionando-a, por sua vez, ao escopo da vida cotidiana, e descaracterizando esses princípios em seus efeitos políticos e ontológicos. Para a autora, é um “erro pensar a aprendizagem como um tipo particular de atividade” (LAVE, 2011, p. 13). O caráter difuso e as dimensões contextuais em que a aprendizagem ocorre impedem que uma teorização estritamente cognitiva consiga entender os modos em que a experiência de aprender vaza em diversos sentidos e direções. Sobre esse ponto Lave considera que existe na dualidade mencionada acima, alguns pressupostos de “refinamento” e “depuração” que a escola sobreleva no seu papel de “fazer ensinar”.

O modelo de refinamento cognitivo, do simples ao complexo, do cru ao cozido suprime a cognição como prática social situada, bem como, exclui o cotidiano enquanto lugar de aprendizagem. Lave entende que essa recolocação do cotidiano e da dimensão tácita do aprender, no interior do que ela mesma chama, de *marxismo existencial*, admite levantar novas questões sobre o ser e o estar no mundo. Reconhecendo como essas formas implícitas e difusas do aprender são postas no engajar-se da “vida ordinária”.

A discussão atravessa o campo de uma ontologia social da aprendizagem que refaz, ou pelo menos tenta adicionar, os espectros de uma vida cotidiana, situada social e historicamente a partir de uma *teoria da prática*. Tanto a cognição, quanto o conhecimento e os jeitos de acioná-lo dependem, largamente, de contextos de prática e, por efeito, as aprendizagens não apenas são constitutivas dos sujeitos e dos contextos como também se estabelecem mutuamente: existe um *ser aprendente em devir*.

Para Lave é esse o ponto crucial na apreensão da dimensão difusa da aprendizagem sem um poder centralizador, seja ele coadjuvante ou não. Entram em jogo aqui os processos de aprendizagem: *modus* concomitantes de resoluções de problemas vividos, acionando respostas e habilidades, e não estruturas parcelares que são ativadas como representações do mundo. O estudo dessa perspectiva ancora-se, na visão da autora, na possibilidade de observar a complexidade em que a aprendizagem é utilizada nas respostas ordinárias da vida cotidiana e os exemplos são variados, pois, a aprendizagem opera pela vivência experimental: os alfaiates das origens étnicas Vai Gola na Libéria (LAVE; REED, 1979; LAVE, 2011); as mães da classe média americana em suas estratégias diárias de compras (LAVE, 1988).

Lave (2015), pergunta-se: *O que aprendemos quando não estamos sendo ensinados?* Assim, descentraliza a escola, e é esse, em parte, seu objetivo na teorização das aprendizagens não-ensinadas³⁵. Entretanto, como a discussão que gostaria de propor envolve reconsiderar a potencialidade da aprendizagem escolar em uma perspectiva diferente, poderíamos expandir a teorização de Lave e entender o cotidiano escolar e a produção de uma ontologia social³⁶ da aprendizagem situada, na escola, na maneira de uma *comunidade de prática* (LAVE, 2015). A pertinência dessa colocação foi feita e refeita constantemente no interior da minha prática etnográfica. Afinal, os estudantes da EJA me confidenciavam, confusamente, suas relações com aquilo que aprendiam e a observação participante, de certo modo, tornava muito mais densas, as contestações e afirmações que eles faziam. Parecia que a aprendizagem estava sempre sendo condicionada entre o *tudo* ou *nada*.

A questão não era o fato de que os estudantes divergiam em suas próprias compreensões dos seus aprendizados, mas a ausência de uma mínima narrativa no entorno de seus processos de aprendizagem, que não esbarrasse no paradoxo do aprendo *tudo* ou *nada*. Esses graus de excesso e vazio que eles iam insinuando balizavam-se com suas trajetórias e com as dificuldades de um recomeço de sua escolarização.

Talvez sejam necessárias mais descrições acerca desses efeitos: durante uma aula de inglês, a professora nos colocou em círculo e de dentro de sua pequena bolsa colorida, retirou um livro. Parte da atividade era realizar perguntas em inglês sobre o pequeno livro. Sentei-me, nesse dia em particular, ao lado Márcia que eu já mencionei anteriormente. Ela é negra, trabalhou em vários empregos como serviços gerais e bicos de empregada, é mãe de dois filhos

³⁵ Conceito de ensino é tomado aqui a partir do preceito de uma intencionalidade didática.

³⁶ A noção de uma ontologia social da aprendizagem baseia-se, na perspectiva de Lave (2011), na dimensão social e historicamente localizada que a aprendizagem acontece. Igualmente, ela argumenta que o aprender é uma instância dialética e contextual em que os sujeitos são constituídos na/pela sua participação em meio às *comunidades de prática* em que se encontram inseridos.

e já é avó. No meio da atividade percebo seu nervosismo. Ela até sabia a resposta, a fórmula da frase, mas não queria pronunciar. Disse que poderia ajudá-la, no entanto, foi inútil.

Apercebendo-se do que ocorria, a docente comenta com Márcia que no ensino da Língua Inglesa trata-se um de um problema de “rosto” (referência aos constrangimentos de não se saber pronunciar). Mesmo com a intervenção ela manteve-se rígida, nada de participar da aula. Mas do meio para o final, Márcia mostra-me um livro de um locutor de rádio que narra as histórias contadas em seu programa. Com parcimônia, Márcia explica-me quase todas, todas bem românticas. Pergunto por que não insistiu com uma pergunta na atividade de inglês que acabara de terminar; ela responde: “eu não sei falar direito, não sei explicar e nem perguntar”. Entre a modéstia e a dificuldade de situar sua aprendizagem, Márcia aponta duas questões da aprendizagem escolar: o quanto ela é percebida e como acontece.

A existência, na aprendizagem escolar, de uma transmissão ou transferência de conhecimentos pode ser bem mais complexa do que aparentemente se tem nas críticas de uma *educação bancária* (FREIRE, 1996). A percepção do aprendizado decorre, esporadicamente, nas formas de sentir-se implicado com aquilo que aprendemos. Márcia talvez não se sinta contemplada com a atividade de Língua Inglesa, e, portanto, não consegue mobilizar suas habilidades de leitura e narração presentes na Língua Portuguesa. O fato é que a estudante se mostrava interessada em alguma coisa, que naquele momento, estava por fora da aula, mas não necessariamente fora da escola.

Na época em que fui bolsista do PIBID, ouvia correntemente, na sala dos professores das escolas em que atuei, uma frase: “os alunos estão desinteressados”. Quase sempre, essa afirmação seguia-se com um tom de desdenho por aquilo que os alunos se interessavam: funk, celular, namoro. Agora, com a questão de um adulto sendo escolarizado, o peso do suposto desinteresse deve ser outro, o desinteresse de Márcia é moralmente legítimo. Tendo em vista, o lugar ocupado ela naquele momento e as significações que conferia a sua aprendizagem.

Nesse ponto, talvez, a experiência de uma perspectiva etnográfica diversa possa informar algo mais coerentemente. Penso, em particular, no texto de Fredrik Barth, *O guru e o iniciador*, publicado originalmente em 1990. O pequeno artigo faz uma discussão sobre as transações de conhecimento (suas formas e trocas transmissíveis) no sudoeste da Ásia e da Melanésia. Barth nos informa sobre duas figuras de “ensino”, o guru balinês e o iniciador melanésio, que para ele funcionam em “[...] dois princípios opostos, duas modalidades de gerenciar o conhecimento na interação social” (2000, p.144).

O artigo trata de problematizar as formas de transmissão cultural do saber, tomando as duas regiões etnográficas a partir de uma comparação sistemática entre as duas formas de

“transferência” de conhecimento que ele observou em seu trabalho de campo. O argumento central é que existe uma sociologia das *transações envolvendo o conhecimento* (*ibid.*, p.148), que por sua vez, permite pensar as dinâmicas das relações (influências) culturais no tempo. Além de possibilitar o questionamento de condutas localistas, dentro da ciência antropológica, que enviam os dados e trivializam os resultados da pesquisa. Para ele, tanto o guru, quanto o iniciador representam *fontes de economias informacionais* em suas respectivas localidades. Posso, com esse exemplo, examinar que ambos sintetizam autoridades “pedagógicas” culturalmente situadas. É no exame dessas relações que ele vai diferenciar e propor a divergência e convergência, possível entre as duas figuras.

O guru, das terras balinesas, exerce em suas ações algo bem similar ao que estamos acostumados a observar com os nossos professores. Eles tratam de uma “reprodução cultural ativa” e intencional, por meio de um trabalho sistemático de “educar”. Em Nova Guiné, na Melanésia, o que temos é o iniciador, que não apenas não ensina, como resguarda para si o segredo dos ritos que coordena em suas aparições públicas. Apesar disso, na figura do iniciador, segundo Barth, registra-se um modo menos acurado de se lidar com as performances e não apenas com as palavras que, no caso dos gurus balineses, e também dos nossos docentes ocidentais, é algo mais comum. O iniciador protege o segredo dos ritos até que os novatos estejam prontos para serem, eles próprios, transformados e tocados pelo conhecimento: são os *ritos em si que transformam os neófitos em praticantes*, e não, em suma, seu conteúdo oral (BARTH, 2000). Em todo caso, subsistem nas formas de oralidade do ensino uma dimensão descontextualizadora, e a performance, como meio ritual de aparelhar a aprendizagem, funciona pelo exemplo prático. Vejamos como essas duas condutas didáticas podem ser pensadas a partir da escola.

As/os professoras/es são performáticos em suas aulas usam o corpo na explicação, mudam de posição no espaço da sala, sentam-se e levantam-se, mas o seu trabalho intencional maior tem uma estreita relação com a forma oral de expor os conteúdos. A aprendizagem escolar, pois, permite hibridizar as figuras do guru e do iniciador ao sintetizá-las na *oralização da performance* que os docentes possivelmente produzem nas sociedades ocidentais. A respeito desse ponto, o problema é a dimensão contextual que se apresenta para as questões de aprendizagem.

A escola, em seu intuito institucional, não somente aposta na difusão de conceitos abstratos, fórmulas físicas e químicas, no ensinamento dos raciocínios filosóficos ou matemáticos. Ela opera através de uma nova ambientação prática para os estudantes. Se Márcia, não queria fazer uma pergunta em inglês, isso não elimina suas habilidades de leitura e de

narração. Fato que, através da observação participante, me foi possível compreender: a troca de contexto, de conteúdos e a maneira que cada sujeito se relaciona com aquilo que está aprendendo muda a forma como ele ou ela entende as próprias capacidades. Márcia era sim suficientemente capaz de narrar e pronunciar em inglês, mas a própria existência da aula e dos colegas enquanto público restringia a sua vontade de fazer a indagação. Ela, então, transfere para outros assuntos, que não estavam em pauta naquele momento, essa capacidade.

O que gostaria de deixar em evidência é a relevância da escolarização enquanto um fenômeno para a acessibilização de novos mundos de práticas. Principalmente, quando o colégio em que a etnografia foi realizada estabelece claramente um intento de considerar novas formas de ensinar e ensinar a aprendizagem, por meio da exposição dos alunos e alunas a diferentes problemas.

Durante o meu acompanhamento das aulas, algo que sempre me chamava atenção, era a maneira que os discentes vivenciavam a aula. Um dos meus lugares prediletos de observação era a última cadeira da segunda fila, no canto esquerdo da sala. Lá podia facilmente observar os alunos que mexiam no celular, verificando suas fotos no Facebook. Olhar aqueles que silenciosamente faziam uma atividade diferente do que as explicações do professor recomendavam, como os exercícios de outra disciplina. Também, me foi possível atentar para a perspectiva do professor frente a esses atos, difusos e ubiquamente distribuídos na sala de aula.

No decorrer do tempo da aula, os/as docentes, focados/as nas suas explicações e em suas tentativas de captar a integralidade dos acontecimentos, tinham uma visão parcial do que ocorria. Seu ponto de vista, conforme reparei, era de cima, do alto de sua intenção. Talvez, não destoasse de sua autoridade essa maneira de compreender seu papel junto à turma. Mas, tanta coisa acontecia, e na medida em que me familiarizava com os estudantes, ia identificando formas de aprender na aula, *apesar da aula*. Isso se traduzia na compreensão de uma *espessura da aprendizagem*.

Essa espessura é facilmente vista se prestarmos a devida atenção na aula como um campo de relações de aprendizagem, não apenas autocentrada nas dinâmicas insufladas pelo professorado. A ideia de que a aula tem uma profundidade baseia-se na percepção proveniente dos alunos e alunas sobre *aprender tudo ou nada*. Imagino que fosse difícil entender o desenvolvimento de suas novas habilidades e reconhecê-las. Todavia, é possível também compreender o que eles afirmavam acerca dessa questão paradoxal: *o ponto é o sentimento sobre a aprendizagem pessoal*. Presta-se mais atenção no aprendizado institucionalizado do que na relação que se tem com ele.

Assim, deixamos de entender as contrariedades e impurezas que estão presentes em nossas aprendizagens, pois, a escola operou pela filtração de nossas percepções e sobre a ideia que temos acerca do aprender. Seja pelas provas, os exercícios, o momento da correção por parte do professor. De algum modo, fomos sendo separados da intensidade de se vivenciar os processos de aprendizagem. No entanto, a intensidade desse aprender não é eliminada. Ela se torna menos perceptível e era nesse aspecto que os estudantes da EJA compreendiam sua aprendizagem.

Uma clivagem entre o reconhecimento dos aprendizados e as maneiras de despertá-los era algo que vinha à tona quando mencionavam para mim essa sensação de totalidade ou de vazio. Isso me faz lembrar um interessante apontamento que Jean Lave faz acerca de um entendimento mais amplo do que seja esse processo de aprender (com alguém):

“É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimento) providos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo” (2015, p.40).

A pergunta que me fazia era: como os/as estudantes transitavam de uma condição passiva a uma posição ativa em seus processos, mesmo no interior da escola? Tenho uma possível resposta quando observo mais de perto o que os estudantes fazem para aprender:

(Diário de Campo, quinta-feira, 03 de novembro de 2017)

Sento-me no banco próximo à recepção, de lá observo o pátio. Ainda se encontrava esvaziado, não se via os estudantes da EJA, a não ser um grupo de alunas que se achava reunido, em uma das mesas que lá estavam dispostas. Tiro da minha bolsa um livro e floreio as páginas. O barulho das estudantes me chamou atenção. O perfil dos alunos e alunas do turno noturno é majoritariamente de pessoas que trabalham durante o dia, logo era até comum que se a rotina de trabalho terminasse mais cedo as/os alunas/os se reuniam, um pouco antes, para resolver os exercícios. Naquele momento, elas respondiam um conjunto de problemas de matemática. E de longe se conseguia escutar as falas sobre dividir, multiplicar e somar. Acredito que se tratava de uma questão de porcentagem. Elas ficavam desapontadas com os resultados e recomeçavam toda vez, utilizando seus lápis, cadernos e borrachas. O interessante é que estão sempre refazendo e juntando suas próprias opiniões sobre o problema. Eram três e cada uma afirmava algo diferente sobre o exercício. Uma delas disse que para calcular a porcentagem era necessário multiplicar o número por cem, outra, com mais parcimônia afirmou que talvez, além de multiplicar devessem dividir o resultado, e, a terceira, estava resoluta em continuar com seus cálculos. Quando a sineta tocou, elas não tinham conseguido alcançar seu objetivo, mas confesso que as três cabeças, ativas, dissonantes em suas opiniões pareciam conformar um raciocínio. Penso que ali, elas aprendem, ali a aula também perfaz seu caminho.

Então, pode-se perceber que os estudantes aprendem dentro e fora da aula, sua aprendizagem é dotada de espessura e designa os graus de profundidade que passam

“despercebidos”. Para definir com um pouco mais de acuidade aquilo que designo como espessura da aprendizagem, ofereço uma metáfora que talvez esclareça ao leitor o que procuro afirmar: imagine por alguns instantes que a aula seja como um espelho d’água, de frente a esse espelho, encontra-se o/a professor (a). A água está turva e tem-se a impressão que é rasa. O vento faz pequenas ondas em sua superfície, pensemos que o vento é como a intenção dos professores, o docente enxerga as ondulações. Porém, esse espelho é profundo. Joga-se, então, uma pedra, que cai infinitamente dentro da água, produzindo ondulações e agitando os sedimentos lá depositados. Quem não está imerso naquele acontecimento não pode ver de maneira clara a infinidade de relações e correlações que se confundem. Logo, penso que a espessura da aprendizagem presente na aula trata do campo de conexões e circunstâncias que fazem os processos de aprendizagem serem fenômenos profundos que geram simultaneamente várias competências e habilidades.

Gostaria de demonstrar agora que, mesmo tendo por princípio a divisão entre formal e informal, a escola produz, talvez até a contragosto do que se espera, uma série de caminhos para aprender sem que essa divisão seja ativada. O Aplicação organiza semestralmente dois tipos de atividades que visam sair das rotinas da aula para a Educação de Jovens e Adultos. A primeira delas são as oficinas. Elas funcionam como formas inventivas de tratar temas específicos em que os professores de cada área do conhecimento organizam um repertório de atividades, com número restrito de vagas, no qual os alunos se inscrevem para poder participar. Depois vem o Projeto de Investigação (PI), conhecido por se sustentar nos pilares de autonomia, abertura e iniciação científica. O PI tem uma lógica diferente das oficinas; ele procura, por meio de temas transversais, familiarizar os discentes com a pesquisa enquanto forma de aprendizagem.

Na ocasião de abertura do primeiro semestre de 2017, em que as oficinas e os projetos eram apresentados para os estudantes, pude entender um pouco mais sobre a lógica motivacional que anima o PI:

(Diário de Campo, terça-feira 14 de março de 2017)

PI é uma prática curricular, uma forma de “despertar” vínculos, segundo a docente que está do meu lado no momento em que os professores apresentam suas propostas. Ele consiste em um tema amplo, multi e interdisciplinar que é oferecido aos alunos, respeitando o número de vagas em todos os projetos. Esses temas amplos formam um guarda-chuva para interesses mais específicos de cada estudante. A proposta é aprender pela pesquisa. Essa possibilidade de escolher o assunto que se quer investigar é uma maneira encontrada para produzir algum envolvimento. A suposição é essa: todo o interesse implica envolvimento.

Tanto as oficinas como o PI são operacionalizados e geridos por um ou mais professores. Subsiste também a produção de uma interdisciplinaridade em que os temas trabalhados por eles optam por uma transversalidade. No último semestre do meu acompanhamento foram ofertados oito projetos, cujos assuntos eram: 1) Língua e Cultura; 2) Direitos Humanos na Escola; 3) Mulheres na computação; 4) Museu Virtual da informática; 5) Que preconceito é esse?; 6) Sustentabilidade e Cidadania; 7) Registro e Olhares sobre a sociedade; 8) O mundo em que vivemos a partir do espaço vivido e a geografia das religiões. Todas as temáticas são pensadas em um sentido específico e destinadas a ampliar e cativar a relação que os discentes têm com a ciência, e conseqüentemente, com a própria escola.

Quanto às oficinas, essas se destacavam pelo esforço de prática, o perfil era uma agenda pragmática para que os exercícios tivessem por intuito chamar atenção para questões cotidianas, políticas ou melhorar o desempenho dos estudantes nos conteúdos das próprias disciplinas que os/as professores/as ministravam. Tivemos então, oficinas sobre: 1) Feminismo; 2) Desbravando a matemática; 3) Alimentação funcional; 4) Aprender cantando (Inglês e Espanhol); 5) O palhaço, o que é; 6) Teoria e prática musical; 7) O prazer da leitura; 8) Excel básico; 9) ENEM e as ciências humanas.

Ambas as atividades, o PI e as oficinas eram feitas em um dia da semana, na terça-feira. Já os projetos duravam todo o semestre, por se tratarem de uma pesquisa com todos os elementos concernentes: pergunta de partida, tema, metodologia, análise de dados, resultados, conclusão, redação. As oficinas tinham um total de quatro encontros semanais. Cada estudante poderia cursar três oficinas. Seu tempo era mais curto para que houvesse maior disponibilidade dos estudantes na finalização de suas pesquisas.

Nesse meio tempo, frequentei duas oficinas: *aprender cantando* e *o prazer da leitura*. A condição que eu experimentava era a mesma que os outros discentes. Assim, conseguia implicitamente tatear e sentir suas dinâmicas. A vivência de cada oficina era diferente. Na primeira, os estudantes se reuniam em uma das salas do andar de cima do colégio. Uma vez sentados em forma de meia lua, os professores de Espanhol e Inglês nos repassavam duas folhas com versões de uma música em cada idioma. Ouvíamos essas músicas e sobre elas construíamos nossas inferências. Como se tratava de um processo de identificação de vocábulos similares e de suposição de significados, a participação sempre era um tanto restrita. Afinal, não queríamos passar vergonha. Os professores também nos incitavam a cantar, como forma de ultrapassar essa barreira afetiva, mas, os resultados eram sempre espaçados: um ou dois alunos se mostravam mais engajados.

Isso não quer dizer que as oficinas falhavam. Em outro sentido, elas funcionavam com bastante eficácia, por conter um forte componente de socialização. Elas acabavam, “forçando” os estudantes a trocarem suas opiniões acerca das inferências que conseguiam produzir. Vez por outra, víamos a biografia do artista e também o modo como àquela versão traduzida era, literalmente, outra interpretação. Assim, no período em que a oficina acontecia, geralmente, não mais do que oito estudantes participavam do encontro. Existia esse processo de trocas linguísticas e com algum grau de dificuldade, exercícios de pronúncia. Em determinada ocasião discutíamos as letras da cantora Shakira e o fato de que as versões da música lida por nós realmente não tinham o mesmo tamanho da letra e nem a mesma melodia. Os termos que observávamos nas músicas eram diferentes. Segundo a professora, “traduzir também é adaptar” e aos poucos prestávamos atenção nesse aspecto.

O intuito das oficinas era o descentramento da aula e sua efetividade conseguia um resultado positivo. Porém, o que realmente se destacava era um momento de interação ou a produção de um conhecimento mais interativo. O resultado não dava para ser medido apenas pelos exercícios e dinâmicas, ele ocorria em diferentes frentes. Alguns alunos ouviam de novo a música em casa e dela retiravam termos que eles estavam reconhecendo, mas pouco desses fatos chegavam aos ouvidos dos professores. Talvez, a inclinação aos engajamentos ou à valorização daqueles aprendizados, precisasse de um descentramento a mais. Os discentes imaginavam que as atividades oficinais teriam, logo de cara, uma descontinuidade com a maneira de uma aula convencional. De fato, não acontecia desse jeito e o clima de desapontamento era canalizado em desmotivação, pois, a maneira como a oficina funcionava era ainda tributária de uma convencionalidade.

Nesse meandro, os ensejos que as oficinas produziam, do ponto de vista da aprendizagem, não eram estritamente um saber cognitivo. Elas forneciam uma prática possível para que os estudantes pudessem se apropriar melhor das expressões idiomáticas e, conseqüentemente, praticar a leitura e a audição enquanto um modo de orientar a atenção. Aqui podemos encontrar a definição produzida por Lave sobre as *comunidades de prática*. Com essa conceituação a autora aborda a contextualidade da aprendizagem, e a maneira como os aprendizes vão se apropriando mansamente, periféricamente, através de uma observação ativa, daquilo que estão aprendendo. De certo modo, quando pensamos sobre as oficinas e o que elas despertam, observamos que sua função era bem menos do que aprofundar o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Elas permitiam que os discentes tivessem um espaço de prática. Depreende-se desse posicionamento que a própria escola pode ser repensada a partir da *práxis* da aprendizagem enquanto um processo social de participação.

3. 4. O Projeto de Investigação como prática situada

Como já foi descrito, o PI representa uma prática curricular que é peculiar a EJA do Colégio de Aplicação. Nela os estudantes têm todo um semestre dedicado à produção de uma pesquisa. Em suas prévias, os PIs são apresentados pelos professores, que os irão coordenar. Posteriormente, em uma ficha de inscrição, os alunos marcam, de acordo com sua preferência, o projeto em que querem participar. Durante esse processo de escolha, os discentes vão construindo suas identificações. Alguns projetos, por exemplo, já gozam de continuidade dentro do cotidiano escolar, pois os/as professores/as têm temas que lhe são cativos. Dessa forma, vez por outra, alunos que frequentaram suas atividades de pesquisa no semestre anterior apenas continuam com o mesmo PI.

A troca de projetos por parte do corpo estudantil, geralmente, tem duas tendências: 1) a suposta facilidade de um assunto; 2) uma disciplina predileta ou um professor/uma professora favorito/a. O que essa escolha mobiliza também pode ser pensado pela perspectiva de uma compreensão particularizada de aprendizagem. Alguns estudantes sentem-se mais confortáveis em seguir com um mesmo PI, uma vez que essa medida produziria um senso de continuidade ao seu aprendizado.

Segue-se que, para os fins da dissertação, decidi atuar em um PI e realizar as atividades que me eram solicitadas. Escolhi participar do PI de *Língua e Cultura* e trabalhar com o tema das novelas mexicanas. O seu *modus operandi* tem algo de similar com as oficinas, tem atividades regulares e um intento de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem escolar. Mas, em suas diferenças, o PI se organiza por uma exposição “mais crua” do corpo discente à lógica da pesquisa. Sua duração é semestral e se objetiva, no final de suas atividades, que os estudantes apresentem os resultados de suas pesquisas e as maneiras pelas quais, elas foram desenvolvidas. A peculiaridade do PI do qual participei é que ele se utilizava do computador e de uma plataforma digital, como meios de divulgar e ampliar a inserção do alunado na investigação. Na primeira reunião, os professores nos apresentam sua proposta mais acuradamente, falam da necessidade de um tom autoral e das perguntas de partida. Também nos advertem: “O PI reprova”.

Nossas reuniões aconteciam às terças-feiras, no primeiro período, e eram realizadas na sala *Bauhaus*³⁷, localizada no nível superior do colégio. O espaço era ocupado por

³⁷ A sala leva esse nome, primeiro para homenagear *Staatliches-Bauhaus* a escola de design, artes plásticas e arquitetura alemã que representou a vanguarda do modernismo. Também, fica claro, pelos adereços e cartazes que

computadores, dispostos em compensados de madeira amarelada, com pouco verniz. Bem no centro tínhamos mesas quadriculadas que, quando juntas formavam um retângulo. Fomos também apresentados às *Páginas Wiki* (uma plataforma semicomercial *online*, tecnicamente denominada *Pbworks*), que seriam utilizadas como um dos meios de apresentação dos nossos próprios projetos. As páginas eram similares aos blogs e lá podíamos postar o texto escrito da pesquisa, as imagens e os vídeos. Logo, o computador foi utilizado como um objeto de mediação e foi muito necessário para que os estudantes, principalmente os mais velhos, se relacionassem mais autonomamente com os procedimentos comuns de uma investigação científica.

Abaixo o leitor encontrará uma imagem de abertura da plataforma. Os temas escolhidos pelos estudantes foram variados. O PI, apesar de usar como tema guarda-chuva a língua e cultura, estabelecia certa liberdade para se optar por um assunto. Não mais que dez alunos participavam junto comigo. Outra informação importante é que o projeto de investigação não estabelece a divisão de série para que os alunos possam se inscrever. Na prática, um aluno que entrou no primeiro ano do ensino médio (EM1 da EJA), participa integralmente das atividades do PI, junto com alunos da EM2 ou EM3. Assim, no decorrer do PI a questão do escalonamento das etapas é posta de lado.

The screenshot shows a web browser window with the following details:

- Browser Tabs:** Facebook, PB Log in to My Pbworks, PB novelamexicana [license: ...]
- Address Bar:** novelamexicana.pbworks.com/w/page/117250956/FrontPage
- Page Title:** FrontPage
- Text Content:**

Apresentação

Meu nome é Alef, sou pesquisador do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS). Estou participando da construção do Projeto de Investigação (PI). Faço, junto com a Turma M3 do Colégio de Aplicação (CAp), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um trabalho de campo que resultará, provavelmente, na minha dissertação de mestrado. O assunto do meu PI são as novelas mexicanas, em especial, as marcas de uma "identidade cultural" que essas novelas podem conter. Principalmente em relação as performances dramáticas presentes nas personagens, e em outros elementos narrativos. Como telespectador assíduo dessas narrativas, optei por tentar entender sua história e sua relação com a indústria cultural mexicana. Assim, as tramas, as heroínas e vilãs encenam e dramatizam sentimentos e identidades culturais. As novelas mobilizam a atenção do público. Além disso, nos tornam curiosos para compreender esse México novelístico.
- Image:** A close-up photograph of a woman's face, likely a character from a Mexican novel, with the word 'Hound' partially visible at the bottom.
- Right Sidebar:**
 - Navigator:** Activity Tracking, A dualidade emocional: elementos identitários na..., Assignments, Blank Page, Conheça algumas novelas famosas no México e no..., Course.
 - Recent Activity:** Conheça algumas novelas famosas no Méxi... (edited by Alef), A dualidade emocional: elementos identitá... (added by Alef), Rubi.jpg (uploaded by Alef).

o lugar é cativo do ensino de língua alemã. Uma das línguas que é ofertada pelo Aplicação, junto com espanhol, inglês e francês.

Imagem 03 – A imagem mostra a página de abertura do meu PI³⁸

Os assuntos escolhidos pelos alunos não tinham uma relação diretamente estabelecida com o tema geral do PI. As temáticas eram diversificadas: democracia, danças angolanas, o mercado profissional e atuação do tradutor, o seriado Chaves, biologia, segurança, etc. Cada estudante ficou responsável por pesquisar seu tema e sobre ele estabelecer uma delimitação e uma pergunta. No intercalar dos encontros, algumas dificuldades iam se avolumando no horizonte: 1) que pergunta fazer? 2) a escolha da metodologia? 3) as dificuldades de escrita e leitura:

(**Diário de Campo**, terça-feira 28 de março de 2017)

Aos poucos, os alunos chegam e se aconchegam em volta das mesas. Sento-me na cadeira na margem esquerda da sala, no final do retângulo que as mesas quadriculadas formam. Chegam Carol, Luis, Seu Pedro, Regina e outros que eu constantemente esqueço os nomes. Seu Pedro, Carol, Luis e Regina fazem parte da EM3, turma que acompanho há mais de seis meses. Cada um tem seu momento para expor aquilo que pretende pesquisar. Luiz fala de seu interesse em investigar o tema da segurança pública. Seu Pedro que, continua no mesmo PI, afirma está interessado na democracia ou na falta dela no Brasil contemporâneo. Ao longo do encontro cada um expõe suas indicações, mas os professores queriam também uma questão norteadora que não pudesse ser respondida apenas com: sim ou não. E que mobilizasse os estudantes a sair do senso comum. Nisso eles advogam: “A pergunta de partida é importante porque ajuda a delimitar o que queremos pesquisar. Vocês irão entrar na internet e vão sondar seus temas. Depois, escrevam em um papel, uma pergunta sobre isso”. Bem, a dificuldade desse problema era tornar inteligível o que os estudantes entendiam por uma pergunta de partida. Então eles traziam para os professores questões parciais: O que é segurança pública? O que é violência? Quais são as danças da Angola? Esse era o teor das indagações. Mas, no final do período, visitando os sites que apareceram, os discentes entendiam melhor e suas perguntas sofriam algumas transformações: A segurança pública em Porto Alegre? As percepções dos alunos da EJA sobre a violência urbana? Com efeito, o uso do computador e as orientações dos docentes produziam um sentido prático para as investigações.

O contexto que o PI produz como uma prática curricular permite entender de que maneira os discentes vão construindo suas relações de aprendizagem por meio da exposição periférica e inicial ao teor da *práxis* científica. Sua amplitude parece estar realmente angulada, pelo menos pontualmente, com os argumentos de Jean Lave que tratamos ao longo do último tópico. Trata-se, sobretudo, de tornar o PI inteligível enquanto um meio de contextualização das aprendizagens. É por meio dele que os estudantes podem experienciar um processo interacional e, ao mesmo tempo, múltiplo, dos seus aprendizados. A figura professoral, dentro

³⁸ De modo geral o meu PI versou sobre as emoções e a cultura mexicana que eram apresentadas e transmitidas por meio das telenovelas. Um total de oito páginas em que apresento uma pergunta de partida, procurando entender como essa divulgação era possível. Utilizei duas novelas, ou melhor, duas cenas de novelas mexicanas famosas no Brasil e a partir daí segui falando da indústria cultural, da dualidade emocional e do histórico da telenovela. O meu PI foi apresentado junto com os demais, dias antes da formatura da turma de 2016.2.

da dinâmica do PI, passa a ter outros matizes. Ela contextualiza, não somente de maneira oral, mas por uma exposição gradual e orientada os modos de pesquisar. E disso é possível compreender a importância do PI, que se deve justamente ao fato de que ele oferece uma forma de engajamento.

Também podemos retirar do PI um exemplo importante de *prática situada*, isto é, nos termos de uma atividade que evoca os sujeitos se situarem junto com suas experiências, nas margens de um aprendizado concreto, sensível, prático. Durante as reuniões, os professores se tornavam mais parecidos com os iniciadores melanésios aludidos do Barth nos parágrafos anteriores, do que, com os gurus balineses. Existiam momentos de explicação, mas eles não se tornavam o foco da participação. Os estudantes timidamente se envolviam cada vez mais com os conhecimentos necessários para a produção de suas pesquisas. O computador e as plataformas inseriam-se como elementos relevantes quando os estudantes interagiam com eles, aprendendo expressões idiomáticas, como lidar com o computador, especialmente os mais velhos. Enfim, uma miríade de efeitos que demandam interpretar o PI enquanto rota de escape a um lugar comum sobre o que é o ensino e a aprendizagem:

(**Diário de Campo**, terça-feira 02 de maio de 2017)

Bancadas de madeira, um compensado amarelado com uma mão de verniz produzindo claridades no olhar de relance. Ligamos devagar os computadores, testando-os, o moldem, a CPU e verificando o monitor (verificando se o processo de inicialização estava “normal”). Sentamos e ouvimos a explicação. Sento-me perto de Seu Pedro (68 anos) e observo sua dificuldade em lembrar o *login* e a senha, um pouco de exasperação transparece nas suas ações. “O inglês não é meu forte” comenta. Para acessar a plataforma e nela fazer os *posts* temos que desempenhar “microações” como: verificar o que escrevemos anteriormente; reler; saber como anexar uma imagem ou vídeo ao *post*. Apesar de estamos todos juntos em uma sala esse dispositivo constitui uma descontinuidade entre a aula convencional. Ajudo Seu Pedro e relembro que o *login* é o seu nome e a senha também. Percebo que ele segue as instruções e consegue acessar, agradece-me e segue na sua pesquisa.

A aprendizagem situada, nos termos teóricos de Jean Lave (2015), serve para descrever como as pessoas participam dela, tomam parte, fazem da prática um campo formativo. No exemplo de Seu Pedro, vemos como a aprendizagem é moldada na experiência e também o modo que essa experimentação produz uma série de outras habilidades: o contato com outra língua, a compreensão dos comandos computacionais, etc. Com ressalvas, e apesar das críticas de Lave (2011) sobre as falhas sobre as *teorias hegemônicas da aprendizagem* e o lugar da escola, podemos tomar o PI enquanto forma de prática que produz um engajamento dos sujeitos. Assim, também reexaminamos a escola por ensinar, nos atos do ensino, uma outra proposta de aprendizado.

Ao longo do PI, os estudantes e eu éramos constantemente solicitados a examinar nossa própria relação com a aprendizagem. O que significa refletir sobre as andanças da pesquisa, suas dúvidas e as mudanças de direções que lhe eram impostas. A questão do tempo foi relevante. Afinal, o horário que os discentes tinham para preparar seu PI era justamente nas reuniões e nas atividades. Por mais que tentassem pesquisar em casa, suas rotinas de trabalho e domésticas atrapalhavam o rendimento de suas tarefas.

Gostaria de ressaltar que o Projeto de Investigação, possui uma forma coletiva e o corpo docente se utiliza de diferentes modos de organizar conjuntamente cada PI. Desse modo, se explicita diferentes dinâmicas de aprendizado. O que pude observar no PI de Língua e Cultura ao qual participei, é que esse dinamismo produz efeitos diferenciados (até contraditórios). Por exemplo, parte dos alunos e alunas sentiam-se isolados em seus temas³⁹ – o que me remete a dimensão de personalidade e individualidade que aprendizagem pode solicitar. Não é caso de um isolamento programado, nem talvez de uma técnica pedagógica consciente por parte dos educadores. Essa sensação é inteligível como um efeito de rebote que o engajamento contém. Se os estudantes entendem seu “lugar” dentro do PI e a responsabilidade de realizarem uma apresentação, eles acabam por se perceber como sujeitos ativos e atuantes.

3.5. O aluno como um todo: as técnicas corporais da escolarização e a vida material da aprendizagem

Nessa sessão vou me aprofundar, mesmo que rapidamente, sobre dois assuntos que foram gestados durante o período final do trabalho de campo. O primeiro é a materialidade dos processos de aprendizagem, provisionados em artefatos comumente usados na vida estudantil. O segundo trata do seu impacto, do ponto de vista de suas implicações na categoria de aluno/aluna dentro de uma visão “convencional” de escola, considerando também as técnicas corporais utilizadas na “produção” desse corpo-aluno. Quero que o leitor examine, junto comigo e os/as discentes da EJA, o quão comum é utilizarmos uma série de objetos, suportes e materialidades que vão inscrevendo e ajustando em nós mesmos um esquema de ensino e alguns jeitos condicionados de aprender por esse esquema. Trato, na realidade, a partir de algumas imagens, de desnaturalizar esses artefatos, abordados convencionalmente apenas como meros instrumentos, e passo a considerá-los como *formas de vida material* que influenciam uma noção de totalidade ativa na subjetivação das/dos próprias/os discentes.

³⁹ Fato que pode ser reflexo das primeiras aproximações com o método científico de maneira mais direta.

Começo pensando um pouco acerca de alguns dos materiais que compõem a vida escolar. No entanto, pode-se descrever uma série de artefatos outros que concorrem na promoção da aprendizagem dentro da escola. Sobretudo, porque existe uma *vida material* do aprendizado. Nos anos que passamos dentro das salas de aula, frequentemente, estamos imersos num mundo de *coisas* (INGOLD, 2012) que não apenas fazem parte do contexto, como, em alguma medida, funcionam ativamente na subjetivação que se desenvolve sobre o lugar/significado da noção de aluno. Vejamos uma cadeira, por exemplo. Ela é um suporte interessante que territorializa o/a estudante, de modo a delimitar a posição de seu corpo, em certa direção, para frente. Ela garante, ao mesmo tempo, um espaço no seu braço estendido sobre o tórax e a barriga do indivíduo, para que ele ou ela possa ter ao seu dispor certo número de materiais escolares.



A cadeira, imagem 4, foto tirada pelo autor, 26/06/2017.

Decorre que a cadeira, em sua forma material, alia-se a um modelo de ensino que implicitamente argumenta em prol de um corpo ajustável e orientado para os meios visuais e

auditivos de aprendizagem (ver e ouvir). Ela designa o lugar dos/das discentes e fixa, em sua formatação de metal, plásticos e parafusos, uma direção. Segundo uma perspectiva foucaultiana, a cadeira seria um dos instrumentos fundamentais da docilização dos corpos, pois institui uma técnica de controle e vigilância (FOUCAULT, 1997). Dela se deriva uma eficiência disciplinar:

[...] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão; deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá, seja por sinal, seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (FOUCAULT, 1997, p. 130).

Mas, talvez algo possa ser acrescentado nessa interpretação. Também se pode pensar que, para além de uma afixação territorial desses sujeitos, a cadeira torna-se uma “armadura” do/da estudante. Nela escondem-se os chicletes mastigados, rabiscam-se ideias, as colas na hora da avaliação, desenhos “obscenos” e, como uma fica atrás da outra, acabam por favorecer a existência de uma socialidade no compartilhamento de uma posição dentro do espaço social da aula. Os/as estudantes são alunos por que se sentam nas cadeiras. Outros artefatos estudantis operam, junto com esse assento territorial, o sentido de produzir uma identificação subjetiva – que tanto explica uma “dominação”, quanto modaliza o surgimento de sujeitos criativos: os cadernos.



O caderno que sorri. Imagem 5, foto tirada pelo autor 26/06/2017.

Nele encontram-se as anotações e orientações que são tomadas durante a aula. Ele, como um suporte de aprendizagem, funciona na duplicação das funções cognitivas da memória e da atenção. Mas, os cadernos sempre estão excedendo os objetivos puramente utilitários. Os/as estudantes escrevem os números de telefone, desenhavam os professores ou colegas, ou simplesmente, rabiscam. No interior da vida escolar, eles representam também a principal ferramenta de subjetivação da cultura escrita, e possibilitam aos professores monitorar os “processos de ensino-aprendizagem”.

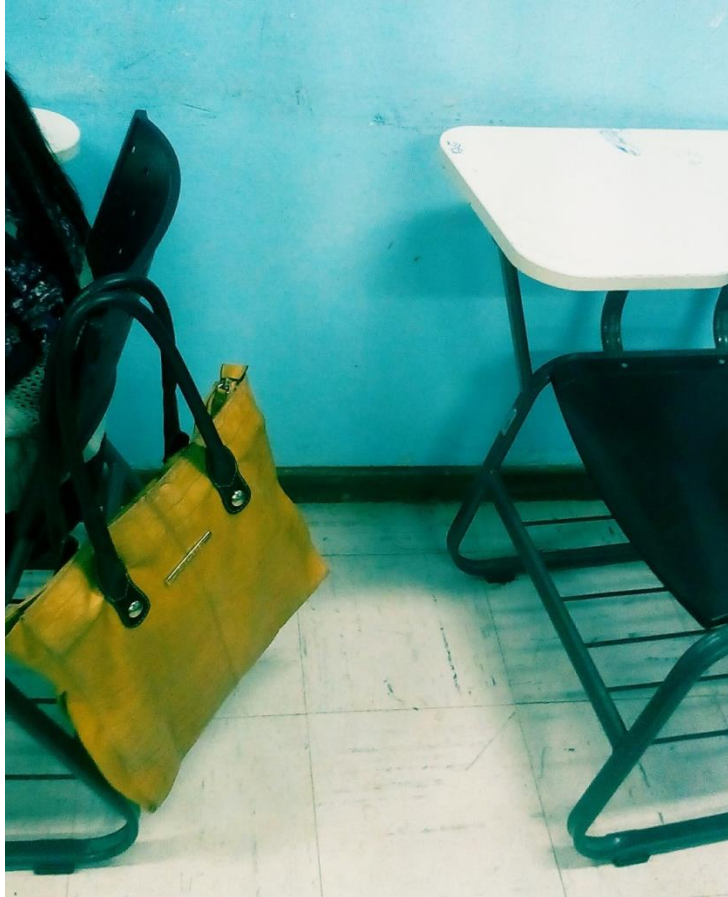
Lembro-me que, no ensino fundamental, entregávamos os cadernos à professora para que ela escrevesse, no canto esquerdo superior da página do exercício feito, o seu visto. No entanto, se alguém for examinar os cadernos e anotações dos alunos e alunas da EJA, irá encontrar claros registros de individualidade, letras de músicas, palavras soltas que um professor falou; datas, frases desconexas de um assunto, rascunho de redações, enfim uma série

de “tentativas e sucessos” de escrita. Em suma, o caderno, com sua celulose, linhas lineares, é um espaço de individualização da aprendizagem.

Pode-se conectar o assunto desse espaço criativo simbolizados pelo caderno com outros materiais que são subentendidos ou pouco vislumbrados enquanto inscrições materiais que agenciam certo conceito de aluno. São exemplos disso os estojos, canetas, lápis e toda série de artefatos utilizados para protegê-los das intempéries e transportá-los de um lugar ao outro, como pastas, mochilas e bolsas:



Uma pasta sobre a cadeira. Imagem 6, foto tirada pelo autor, 26/06/2017.



A bolsa amarela. Imagem 7, foto tirada pelo autor, 26/06/2017.



Estojo, lapiseira e caderno. Imagem 8, foto tirada pelo autor, 26/06/2017.



Uma mochila e um moletom bordô na cadeira. Imagem 9, foto tirada pelo autor 26/06/2017.

Toda essa vida material serve ao propósito de inscrever o aluno na escola. Quando se pensa sobre a figura de um estudante colegial dirigindo-se às suas aulas, imaginamos, isto é, fabricamos certo conjunto de associações, e daí retira-se uma imagem de um indivíduo portador (a) de uma mochila, com lápis, canetas e estojos. A ideia que eu retiro desse imaginário é que esses materiais escolares garantem uma homogeneidade à noção de aluno e, por seu turno, permitem o reconhecimento desses sujeitos frente aos demais espaços sociais que ele ou ela ocupa, principalmente, no interior da instituição de ensino. Na realidade, penso, a partir das contribuições de Tim Ingold, que essas “coisas de estudante” possibilitam que os indivíduos habitem a escola – garantindo-lhes sua presença. O autor aponta que:

[...] a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem neles contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (INGOLD, 2012, p.29).

Por essa razão é difícil não pensar que a vida material da aprendizagem escolar, por mais que subsista em intentos de “fabricar corpos e estabelecer formas de assujeitamento”, não se abra às possibilidades criativas que os/as estudantes estabelecem para habitar suas relações com a escola. As coisas, nas imagens expostas aqui, revelam sutilmente que os materiais escolares operam no agenciamento das aprendizagens – o lápis, a quem fomos apresentados no início da alfabetização, ou antes, nos ensina o movimento pinçado que os dedos devem compor na imitação de uma escrita pré-formatada e articula a subjetivação da caligrafia pelo traço inscrito no papel. Vamos sendo alguma coisa junto com o lápis, a escrita e a aprendizagem que ela sucinta.

A escolarização em seus artefatos característicos expande uma noção de aluno e engendra, por meio de seus objetos e de sua normalização, uma série de *técnicas corporais da escolarização*. Para Marcel Mauss, etnólogo francês, as técnicas do corpo falam sobre o modo como cada sociedade sabe “servir-se de seu corpo” (2011, p.401). Não é algo muito diferente quando se pensa a presença do corpo dentro da escola – as vestimentas usadas, o jeito que se segura uma caneta, a ideia de um corpo voltado para frente, à disposição de um “trabalho sentado” (ANDERSON-LEVIT, 2003, p.5) que alunos e professores se veem repetindo. Mas, as técnicas corporais da escolarização são um tanto mais específicas, pois traduzem as maneiras pelas quais a escola “encarna-se” no corpo e nele produz formas de aperfeiçoamento. Aqui, o costume de se sentar para escutar as palavras do professor ou professora, é um procedimento social, materialmente estipulado, que visa modular a atenção dos olhos e ouvidos, bem como assessorar o docente em uma visão panorâmica da aula. Cabe nessa linha de raciocínio propor que a escola, nas técnicas corporais que programa, constrói *modos somáticos de atenção* (CSORDAS, 2008).

Para o antropólogo estadunidense, o corpo é a base existencial daquilo que chamamos de “cultura”, portanto: “[...] a experiência corporificada é o ponto de partida para analisar a participação humana no mundo cultural” (*id., ibid.*, p. 368). Dentro dessa perspectiva fenomenológica, ele produz uma definição dos *modos somáticos de atenção*: “[...] maneiras culturalmente elaboradas de estar atento a e com o corpo em ambientes que incluem a presença corporificada de outros” (*id., ibid.*, p. 372). A sala de aula enquadra-se bem nessa acepção. Nela, é possível observar, perante uma coletânea de presenças corporais, o modo como cada corpo está atento ao outro. Em especial, o corpo do professor que é acompanhado pelos olhos e pelos ouvidos.

Em meu diário de campo, acompanhei uma aula de história interessante, bem no momento em que o professor apresentava uma crítica à reforma trabalhista e a terceirização em meio à efusão de diálogos da turma, algo nos comportamentos corporais se modificava:

(Diário de campo, quinta-feira, 23 de março de 2017)

[...] Quando o professor esboça sua análise e procura articular o tema da aula com o mundo político brasileiro da atualidade, alguma coisa acontece nos corpos. O envolvimento dos estudantes muda. Eles sentem-se movidos pelas palavras do docente. Suas posições corporais mudam, sentam-se mais inclinados para frente. Os olhos se abrem em clara anuência ao que era falado, os cadernos são abertos e mãos tateiam as canetas. A disposição dos braços também muda: ambos voltados para frente. Esse efeito da aula, sobre os alunos, não é só semântico, quanto é corporal.

Também é relativamente comum considerar que ficar sentado é a mesma coisa que ficar parado. Entretanto, as/os discentes, não param efetivamente de se mexer e de pensar com seu corpo – ou mais claramente, de aprender a partir dele:

(Diário de campo, segunda-feira, 03 de abril de 2017)

As mãos tocam a folha. Dois dedos apoiam a caneta de Vitor e com os três restantes ele escreve. A caneta desliza no papel, segue as pautas, as linhas pré-fabricadas que o caderno tem, azuis. Vitor olha a folha mais de perto. Os professores, em sua maioria, repassam nas aulas Trabalhos Dirigidos (TDs) e exercícios escritos para os/as estudantes. Talvez, porque a EJA careça de livros didáticos específicos. Vitor, então continua, eu o observo, ele procura alguma coisa no texto escrito, uma palavra. Ele a encontra e a cópia no caderno. Estou na terceira cadeira da última fila, no fundo da sala, e Vitor está quase ao meu lado.

Desfoco a minha atenção do meu colega de carteira e olho os demais, tenho uma visão ampla da sala. Percebo que mesmo sem fazer barulhos perceptíveis, os/as alunos/alunas nunca param por completo. Agitam os pés quando fazem um exercício, movimentos de nervosismo ou atos involuntários. Reformulam constantemente a postura de suas costas para ficar mais confortáveis na cadeira. Mexem a cabeça de um lado para o outro, a fim de relaxar a tensão. A primeira aula termina e junto com a professora chega uma sentença que outra vez me remete à presença do corpo. A docente fala: “Olá pessoal, hoje, não tirem os olhos de mim”. A alusão ao campo perceptivo da visão é uma das principais técnicas da educação corporal das atenções.

É possível inferir a constância desse fluxo material de coisas que se fazem presente na aprendizagem, e que orientam esses processos, instigando-os em moldes condicionantes como uma folha retangular, com algum texto escrito, com linhas para se escrever a resposta ou quadrados brancos em que se pode esboçar um pensamento. Tudo isso é implicitamente coordenado na esquematização das habilidades cognitivas que são tomadas, quase que exclusivamente, nas teorias clássicas da aprendizagem, enquanto maneiras de colocar o cérebro para funcionar. Mas, perceber como corpo é todo implicado, e também as fontes materiais dessa aprendizagem, produz formas de se estar atento ao mundo e às outras subjetividades. Ainda

seguindo a teorização de Csordas, é possível observar que os modos somáticos visam produzir *sensibilidades interativas* (*ibid.*, p.373); nesse sentido, as técnicas corporais, por mais que se esforcem em apostar em habilidades cognitivas, geram, à revelia de suas intenções, engajamentos corporais.

Essa vida material e as técnicas que a escola emprega, mesmo que sub-repticiamente problematizadas, são formas de compreender uma categoria provisoriamente abstrata que é a ideia de aluno. Observe que, dentre os principais artefatos usados na escolarização, conjuntamente com as técnicas do corpo ensejadas, se opera a definição desses “frequentadores de aulas” que chamamos, de modo homogeneizante, alunos/as. Eles e elas são aqueles que: sentam-se, usam lápis e canetas, usam fardas, tem mochilas, estojos, se posicionam defronte ao birô dos professores. O aluno é construído nesses empreendimentos corporais, somáticos e materiais. É uma categoria que foi sendo produzida ao longo da difusão da escolarização: o aluno é um todo, peça por peça de suas práticas, de seu corpo e de sua subjetividade. Entretanto, ele também é o desvio que elas ensejam. Em suma, o/a aluno/a designa o corpo presente na escolarização e na aprendizagem, é a forma de uma conduta corporal, de um modo de atenção e um sujeito que habita (constrói) sua escola no *corpo-a-corpo*.

4. “TUDO PRÓSPERA NA TERCEIRA VEZ”: a escolarização tardia

Neste capítulo irei descrever, a partir de um conjunto de entrevistas realizadas no trabalho de campo, as trajetórias de intermitência da vida escolar de alguns estudantes da EJA do Colégio de Aplicação. Se até agora o leitor conseguiu captar o teor do debate sobre a aprendizagem e os principais percalços que a pesquisa sofreu, nesse momento iremos imergir nas narrativas que os estudantes nutrem e por quais maneiras, essas mesmas narrações, se mostram importantes para pensar o tema da “escolarização tardia”. Antes, é preciso rever o que chamamos por escolarização e ainda, repensar o adjetivo, *tardia*, que parece tão razoável quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos. Escolarizar-se, em princípio, é a passagem, de acordo com “certas medidas normativas estatais”, de um indivíduo pela escola, que varia em razão das políticas educacionais de cada Estado-nação. Um processo que pode ser pensado dentro do panorama da modernidade e como uma questão se produz no plano de fundo de uma “cultura ocidental”.

A escola, como instituição, surge de um modo bastante característico dentro da realidade de uma Europa em vias de ascensão industrial, modalizando uma mudança de hábitos de socialização:

[...] a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de umas abordagens distintas. A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e a qual se dá o nome de *escolarização*. (ARIEËS, 2006, p. X)

As principais indicações que o historiador francês Philippe Ariès nos oferece é que a escolarização como processo social estabeleceu uma periodização da vida, e instituiu uma separação das “idades da vida” que não necessariamente condizem com a dimensão psicofisiológica do desenvolvimento humano. Deste modo, ao falarmos de uma escolarização “tardia” nos referimos a um “fenômeno de desvio” da normalização escolar. Segundo algumas pesquisas, a própria EJA pode ser compreendida enquanto um *campo fronteiro* (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Fora de um lugar para a escola e buscada por sujeitos cujas “oportunidades educacionais” foram negadas de maneira simbólica, ou excluídas pelas condições socioeconômicas:

Destaca-se, nesse sentido, o entendimento que os sujeitos têm a respeito da interrupção dos estudos. Há, na produção teórica do campo educacional, uma

concepção acerca do fracasso escolar nos meios populares que identifica a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar como resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola. (SANTOS, 2003, p.112)

Essas abordagens vêm desde o campo da Sociologia da Educação francófona⁴⁰, passando por obras já consagradas como *A reprodução* [1970] de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992); ou recentes como *O que é uma escola justa*, de François Dubet (2008). Outras se preocuparam em relacionar a reprodução das desigualdades com a estrutura social que subjaz aos modelos educacionais da França.

No caso brasileiro, a escolarização como fenômeno social possui uma dimensão fragmentar, senão, intermitente. No início da colonização as principais ações pedagógicas tinham como contexto a campanha jesuítica na então colônia, e seus membros concentravam-se no processo de catequização e evangelização das populações indígenas. A própria campanha se vinculava a contrarreforma empreendida pela Igreja Católica (Século XVI) (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Em 1759, com o Marquês de Pombal, a Campanha de Jesus é interrompida e os jesuítas expulsos oficialmente do território. Os motivos da interrupção ancoram-se no fim da escravização indígena e nos novos interesses da coroa portuguesa, a partir do despotismo esclarecido, e na intenção diminuir a interferência religiosa em assuntos do governo.

Dando prosseguimento com a independência e a construção da república surge, de maneira mais consolidada, um interesse em unificar uma educação pública e “laica” dentro do país. Entretanto, o teor de uma escola pública e a garantia de um período de obrigatoriedade da educação básica só é possível com a formulação de um plano de política educacional na década de 1930 (SAVIANI, 2011). Antes disso, apenas uma parte da população, em especial os filhos das famílias abastadas tinham acesso à escola. Seguiram-se outros movimentos sociais, campanhas e novos ideários pedagógicos que vieram a implementar, conforme se tem um debate mais aprofundado, o papel da educação nos quadros do desenvolvimento socioeconômico.

Para referenciar o debate, só na década de 1990, se inicia consistentemente a massificação do sistema educacional e o acesso ao ensino médio (GOMES; CARNIELLI,

⁴⁰ A vasta produção da sociologia educacional francesa inclui a sociologia bourdiesiana com as obras de renome como: *A distinção* (2006) organizada por Bourdieu, *Os herdeiros* (2013) publicada recentemente no Brasil. Também relativamente visível é uma preocupação contemporânea sobre a escola com as perspectivas de Christian Boudelot e Roger Establet (2009) que ampliam as discussões clássicas; e a produção de uma possível sociologia da escola com Marie Duru-Bellat e Agnès Henriot-Van Zanten (1992). Soma-se também o clássico de Durkheim (1978) *Educação e Sociologia* enquanto ensaio inaugural.

2000). Logo, nos anos 2000 a 2010 tem começo um novo debate sobre diversas parcelas da população, que historicamente alijadas da escolarização, passam a ocupar os quadros escolares. De certa maneira, é esse contexto histórico que marca a discussão sobre o que se convencionou chamar de “escolarização tardia”, e está implicitamente relacionado com as formas sociais da evasão e sua vivência. Nas entrevistas, os discentes foram instados a relatar as “causas” de seu afastamento e o modo como eles entendiam essa intermitência. Na maioria das entrevistas, o esforço do retorno não consistia em uma primeira tentativa e sim de várias, que eram contadas como fracassos na retomada.

Alguns estudantes recorriam a uma retórica de ascensão socioeconômica para sua retomada. Outros pareciam ser mais tímidos quanto a esse aspecto e apenas sinalizavam seus compromissos pessoais enquanto os principais aportes do prosseguimento escolar. A socialidade da EJA também estava presente e, de certa maneira, indicava que os estudantes aportavam suas expectativas no plano de fundo das relações sociais traçadas na escola, e no lugar colocado sob o Colégio de Aplicação, como um espaço privilegiado de ensino.

Para que o leitor não se confunda, optei, nos tópicos a seguir, por dividir e analisar as entrevistas a partir dos aspectos mais marcantes que elas contêm. Assim, logo de início, o tópico condensa o argumento que pretende ser destacado no material analítico e subscreve a escolarização como um processo duro, em que diferentes esferas da vida são mobilizadas para suportar o retorno e dar-lhe uma significação moral. A respeito do modo como fiz a seleção dos trechos a serem mobilizados no argumento, esclareço que escolhi os aportes de experiências proeminentes nas falas e também aqueles que deixavam em relevo a marcação social e/ou cultural de sua retomada nas diversas formas em que escutei algo que me pareceu ser o cerne da problematização que venho desenvolvendo.

4.1. Os caminhos da saída e os sentidos sociais da evasão

Dentre as principais histórias que cada entrevista narra, alguns aspectos parecem ser comuns, ou pelo menos, pontos organizativos que dialogam entre si. A maioria das entrevistas foi feita no colégio, por opção dos estudantes. No total foram realizadas dez entrevistas, cada uma com sua peculiaridade, já que são feitas por meio de uma conversa consentida. Entrevistei seis mulheres, entre 27 e 49 anos, e quatro homens com idades entre 19 e 68 anos.

Nas falas é possível compreender as maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com a escola e com a sua opção de retomá-la. Dentro do roteiro que utilizei, as perguntas giram em torno de pelo menos cinco grandes tópicos: a saída da escola, as experiências de trabalho, o retorno, a EJA, e as perspectivas de futuro. No mais, cada estudante era convidado a expor suas

motivações e recompor, em alguma medida, os contextos sociais vivenciados. Já apresentei nos capítulos anteriores alguns dos colegas e interlocutores que fizeram parte da pesquisa de modo salutar, como nossos amigos Ricardo, Tiago, Márcia e Carol. Mas, neste ponto da dissertação, eles serão retomados com suas falas e junto com mais algumas pessoas irão permitir uma contextualização da decisão do abandono escolar⁴¹.

Carol foi e continua a ser uma das principais interlocutoras e amigas que encontrei no decorrer da etnografia. Suas contribuições não foram importantes apenas por fornecer informações, dados ou *insights* ao desenvolvimento da pesquisa. Ela me demandava uma perspectiva sensível para examinar a sua narrativa e dos outros alunos das classes populares. Em suma, me instruí para tratar com gentileza um momento da vida de algumas pessoas que é vivido com dureza. Dureza de uma decisão que dói no tempo, dói nos arrependimentos, dói nos compromissos percebidos como falhos, dói nas sensações de incapacidade a que isso remete. Por tudo isso, sua ajuda foi fundamental. Ela me deu a alcunha de *filho*, uma forma de me incluir na sua rede de socialidade, me apresentou seus outros filhos, e contou-me sobre como parou de estudar:

(Entrevista 02, 09 de dezembro de 2017)

Eu parei de estudar quando eu tinha quinze anos (tom de imprecisão). Quer que eu volte lá atrás? (Confirmo com a cabeça). Quinze anos. Contar minha breve história, breve história, eu contando é longa. Eu tenho uma mãe, minha mãe é viva. Era eu e uma irmã na época era pequeninha. Mas, não foi por causa dela (mãe), nem nada. Eu não gostava de estudar. E eu acho que tinha quinze anos? Não menos (tom de surpresa): quatorze anos. Eu estava na sétima série passada (aprovada). Passada é modo de dizer. Eu já estava tipo assim, passada. Faltava só um semestre. Eu não gostava de estudar, já estava começando a sair, a namorar. E namorava direitinho, mulherzinha. Já estava namorando, já saía de vez em quando. Duas vezes no mês eu saía. Minha mãe me levava, não saía sozinha. Comecei a trabalhar, é aquela velha história. A gente quando é novinha acha que aquele salário, vale muito mais do que tu ficar lá de manhã... (hesitação). No meu caso, eu não vou generalizar. No meu caso, eu achei que: *ah estou trabalhando*, tenho namorado e saio. Era aquela coisa de deslumbre: novinha, quinze anos. Falei para minha mãe. Eu nunca fui de matar aula. Eu disse: *Eu não quero mais estudar, eu não gosto*. Praticamente passada na época. Minha mãe disse assim: – *Ah, então tá. Se tu não gosta. Mas, tu vai se arrepender depois*. A realidade dela também não foi diferente. Penso assim, ela deve ter pensado: *se eu não morri e estou aqui. Eu não vou forçar uma coisa que ela não gosta*. Ela pensou por um lado, achando que estava fazendo o meu bem. Ela disse que eu ia me arrepender. Me arrependi. Tô eu aí hoje (risos). Mas, foi assim que eu parei de estudar (sic) (Grifos meus).

⁴¹ A problemática da evasão é mais complexa do que apenas sua contextualização, em diversos momentos da pesquisa o fenômeno apareceu relacionado aos modos de subjetivar a escola. Apresentei em dezembro de 2017, um trabalho, intitulado “As origens sentimentais da evasão: corporeidade e afeto no abandono escolar”, na Reunião de Antropologia do Mercosul”. Disponível em: <http://ram2017.com.ar/?p=75>. Nele, apresento preliminarmente algumas das discussões que a dissertação desenvolve sobre a evasão, focando, no entanto, as lógicas emocionais e a corporeidade enquanto questões prementes para se entender o abandono.

Em outros momentos da entrevista, Carol me informa que naquele momento de sua vida faltava-lhe uma perspectiva, e por esse motivo talvez, existisse uma resistência à escola e uma vontade de experimentar mais diretamente a adolescência. É justamente no início de uma experiência de trabalho, quando passa a obter uma renda mensal, que os estudos parecem carecer de um sentido prático. Carol aponta também em suas considerações o papel da mãe e com certa aura cálida, pensa que podia ter sido diferente, que sua mãe pudesse demovê-la da ideia de abandono. Nesse aspecto reside a clara imagem da reprodução de certo *habitus*, como diria Bourdieu (1998). As posições familiares herdaram-se por certas práticas que condicionam as expectativas dos sujeitos em seus contextos socioeconômicos. Mas, a decisão não pode ser tão somente abordada por esse aspecto.

Outra colega, Julia, de 49 anos, moradora de Porto Alegre, mãe de duas filhas, me confessa na sua entrevista um sentido de autorrecriação que acompanha a saída da escola:

(Entrevista 03, 27 de março de 2017)

Eu me casei muito cedo e antes achava tudo muito difícil, eu tive filho cedo. Apesar de que já era para eu ter terminado quando eu tive minhas filhas... Terminado o meu ensino médio. Naquela época eu não gostava de estudar. Até hoje, eu não sou muito de estudar, mas eu sempre quis terminar o meu segundo grau. Naquela época eu não dava tanto valor, eu comecei a trabalhar e já ficou mais difícil, veio os filhos e eu fui adiando, adiando, adiando. Depois minhas filhas começaram a estudar, vieram os gastos, a casa e todas as responsabilidades.

[...] Acho que naquela época era assim, por isso que a gente meio que... (hesitação). Ou tu tinhas muita vontade de fazer, continuar e estudar; e quem não tinha muita, como eu, acaba se afastando.

Na realidade, existem no teor de ambas as falas, as suposições de um aluno autocentrado, capaz de decidir sobre a necessidade de escolarização como um indivíduo transparente à suas próprias intenções, desejos e personalidade. O afastamento da escola é acompanhado da retórica circunspecta entre interesse e desinteresse. Fato comum ao discurso escolar e as visões “hegemônicas de escola”. Essa internalização de uma “culpa” por não “gostar de estudar” se traduz no ato da evasão e tem por efeito, induzir os sujeitos a estigmatização das aprendizagens. Dessa maneira, a compreensão mais ampla que podemos retirar é que subsiste certo “totemismo escolar”.

No interior da ciência antropológica, o conceito e a descrição do totemismo foram, e provavelmente, ainda são, alvos de controvérsias. Registra-se que é no final do século XIX para o início do XX que insurgem as principais preocupações teóricas a respeito da prática totêmica. Com a publicação da obra *As formas elementares da vida religiosa* [1912], Émile Durkheim introduz, em meio a uma revisão de materiais etnográficos, todo um campo de ideias

acerca do totemismo enquanto forma “simples/rudimentar” de religião. Mais precisamente, a ideia de Durkheim é pensar o totemismo enquanto um sistema classificatório que reproduz uma matriz social, servindo então, como um emblema de organização que separa, divide e hierarquiza os agrupamentos (clãs e fraternidades) (DURKHEIM, 1996). Essa maneira classificatória, que institui a divisão sagrado e profano é, sobretudo, para o autor, um conjunto de relações em que a sociedade se presentifica, produzindo nos indivíduos uma “perpétua dependência” (1996, p. 211).

Para Radcliffe-Brown (1978) o totemismo não se daria apenas no campo das crenças que circulam, mas se traduzia numa relação ritual, um universo de práticas. Sua compreensão é que a investigação sobre as práticas totêmicas revelaria os sentidos que os grupos sociais elaboram na produção de sua distinção entre associações com espécies da natureza. O argumento de Radcliffe-Brown é que a “ordem natural”, nos ritos totêmicos, se torna parte do social. Lévi-Strauss (1975) faz uma “necessária revisão” do conceito de totemismo, e o propõe enquanto uma *ilusão totêmica*. O totemismo, em sua perspectiva, ressaltaria um problema geral de classificação, presente em todas as sociedades, mas, equivocadamente tomado como particular pelo discurso antropológico: “O totemismo se reduz assim a um modo particular de formular um problema geral: fazer com que a oposição, em vez de ser um obstáculo à integração, antes sirva para produzi-la (1975, p.93)”⁴².

Apesar dos comentários feitos aqui serem curtos, eles condensam a perspicácia do problema de classificação que o totemismo permite entrever. É sobre essa relação de classificação e identificação que estabeleço uma alusão à ideia de “totemismo escolar”: os sujeitos percebem a si próprios nas leituras que fazem sobre sua escolarização “perdida” – e se autocensuram por não terem sido capazes de “identificar-se” e “satisfazer” as demandas desse grande totem ocidental (a escola). A relação com a escola é, de algum modo, “totêmica” porque essa instituição dentro do “Ocidente moderno” ocupou um lugar emblemático na construção e manutenção de certas ordens sociopolíticas. Agora, pode-se considerar os significados sociais da evasão por esse filtro interpretativo e assim optar pela compreensão de que a evasão e a escolarização refletem questões morais.

⁴² É importante, para que o leitor se situe no debate sobre as instituições totêmicas em Antropologia, na atualidade a questão do totem ganha outras dimensões, ontológicas inclusive, informando dentre outras questões o caráter cosmológico do totemismo no plano da organização “perceptiva” e “prática” dos sujeitos. De modo, que o totem e suas reverberações passam a ter um aspecto idiossincrático como “cosmos multirrelacionais” – propriamente, formas reais de alteridade. Mais informações conferir os autores: José Igor de Renó Machado, 2006 e Eduardo Viveiros de Castro, 1996.

Talvez, para aplainar um pouco mais o entendimento da decisão de abandono, possamos reforçar o argumento de que existe claramente uma quebra da relação com o totem (um “abandono por desistência”) – em que se pese não apenas a inclusão de uma sensação de fracasso, mas toda uma rede complexa de vivências que tornam a decisão de evadir-se atrativa. Voltemos agora ao nosso amigo Tiago de 23 anos, e o que ele narra sobre o seu afastamento:

(**Entrevista 01**, 31 de outubro de 2016)

Tinha uns dezoito anos mais ou menos. Eu ia para a escola.... Ia para a escola (ênfase: gesto com as mãos) no primeiro ano (referência ao ensino médio), às vezes acabam rodando (não passar nas provas), ou parava de ir até a metade do ano, e rodava também. Comecei a repetir. Repetir umas três vezes mais ou menos no primeiro ano. Resolvi desistir.

[...] A causa de trancar, de parar de estudar foi por causa disso. Porque eu repeti dois anos seguidos, e no terceiro eu falei se eu rodar de novo eu vou parar de estudar. *São três anos perdidos da minha vida, entendeu?* São três anos que a minha mãe compra material para mim. Eu vou lá e não passo. Três anos que a minha mãe me ajuda, me dá passagem, me dá isso, aquilo. E eu não conseguia passar de ano. Eu parei por causa disso (Sic).

A escolarização tardia e a evasão são fenômenos escolares correlacionados, tanto por efeito quanto por definição. Ambas instituem a intermitência escolar de jovens e adultos; e a duplicidade que lhes compõem, indica a saída e o retorno como instâncias que se coproduzem nas trajetórias escolares. Em todo o caso, o material coletado nas entrevistas esbarrava sempre na reflexão autocentrada dos estudantes, e isso leva a crer que a escolaridade como uma experiência de “longo prazo individual” adquire um peso específico na escolarização retomada, pois, permite aos sujeitos reelaborar suas tentativas de escolarização anteriores. Por exemplo, Márcia, que apresentei no capítulo anterior, narra para mim a sua evasão e a vontade de mudança de modo bastante cru, se assim é possível descrever:

(**Entrevista 06**, 26 de abril de 2017, grifos meus)

Quando eu falei que saí do colégio foi para ajudar minha mãe, não foi porque eu não queria estudar. Quando eu me casei já era para mim mesmo, para os meus filhos. Eu tinha uns dezenove e ele dezoito anos (o marido), quando nós começamos a namorar. Depois a gente tinha entre vinte ou vinte um, quando formos morar juntos. Depois tivemos o Carlos (filho mais velho). A gente ficou três anos e meio namorando para depois ter o Vinicius. Isso morando com a minha sogra, já numa casinha de duas peças (cômodos). Depois de oito anos engravidei do Anderson, já comprei um terreno e é onde eu moro até hoje treze anos. O Anderson já nasceu no nosso terreno mesmo, na nossa casa. Depois é que eu voltei a estudar. O Maurício já estava grandinho e aí foi aquela situação que eu falei. Deixei o Anderson com o Carlos e ele me ligou chorando. Parei de estudar de novo e agora voltei depois que o Anderson cresceu. Então foram muitas paradas que eu não tinha controle. Não foi porque eu não queria. Assim, eu posso terminar o colégio e seguir em frente com o meu propósito que é fazer um técnico de enfermagem ou radiologia. *Alguma outra profissão que não seja para limpar o chão. Eu limpo chão há vinte anos praticamente. Então eu estou cansada de*

limpar chão, não que não seja um serviço honesto. Mas, podendo mudar porque eu vou continuar limpando o chão? Da para mudar, não é?

Lembro-me com especial atenção do momento dessa fala, era o fim do nosso diálogo e eu me preparava para desligar a gravação. Mas, Márcia pega no meu braço e solicita mais um instante para expor o que estava sentindo, tentando, talvez, se redimir por suas respostas que para ela foram curtas. No total foram entorno de quatro tentativas de retorno até que, com os filhos criados, o marido disponível, ela integrou o quadro discente da EJA do Colégio de Aplicação em 2016. A necessidade de mudança que impregna a fala de Márcia tem uma particular relação com a maneira como ela entende suas experiências de emprego, pela ausência de um grau de escolaridade maior, e as condições que teve que enfrentar na subsistência econômica. Na entrevista ela também apontou o fato de que seus pais apenas concluíram o ensino fundamental.

A forma do arrependimento pode assumir nuances mais agudas, como aparece na fala de uma das interlocutoras, Sibebe, de 34 anos, casada e mãe de uma filha. Sua narrativa se apresenta como “economia moral” das lembranças, uma possibilidade desperdiçada, uma longínqua intenção:

(Entrevista 07, 03 de maio de 2017)

A primeira vez que eu deixei de estudar mesmo foi no primeiro ano do ensino médio. Eu tinha ido para um colégio no Centro de Porto Alegre e ali era uma baderna, passava mais tempo na rua do que dentro do colégio. Tinha liberdade para entrar e sair na hora que tu quisesse, eu acabei rodando. Daí a minha mãe disse que não ia mais pagar a passagem para mim rodar. Se eu quisesse estudar ela ia me passar para Viamão, mais perto de casa. Fiquei um ano inteiro sem estudar, além de ter rodado. Depois me matriculei de novo e fiz o primeiro e o segundo. No segundo ano fiquei grávida, mas consegui graças a Deus terminar. Nem lembrava se eu tinha passado no segundo ano quando fui buscar meu histórico. Será que eu passei? Me arrependo, podia ter continuado naquele tempo. Ter terminado o terceiro, me arrependo muito. Acho que a coisa que a gente mais se arrepende na vida é de não ter estudado (sic).

Reside algo mais nas narrativas. Com certa diferenciação entre elas, podemos compreender que um mosaico de correlações entre a evasão e uma escolarização “negativizada”, sem “perspectivas”. Mas, de que modo podemos avançar nessa argumentação? Em uma das últimas entrevistas que realizei, encontrei uma “pérola analítica” que possibilitou adensar um pouco mais o que eu quero afirmar. O leitor está familiarizado com Ricardo, o “ladroão de aprendizagens”. Pois bem, na sua entrevista ele comenta sobre o quanto ele era briguento e irritadiço na escola por se considerar “inferiorizado” pela professora e por seus colegas:

(Entrevista 08, 27 de junho de 2017)

Brigava por brigar. As pessoas encarnavam em mim, sei lá, não sei a razão. De repente por eu ser mais aplicado. A professora também não gostava de mim, não sei por quê. Não é sério. Teve essa professora. Na realidade o meu nome é Ricardo e eu escrevia Ricardo. Aí a professora falava: “Bah! Tu não consegues escrever o teu nome direito?” E sempre me chamava à atenção na frente de todo mundo, dizendo que eu não sabia escrever meu nome. “Quando é que tu vais aprender a escrever teu nome”. Chegou um ponto que eu tive que falar para a minha mãe. A senhora colocou meu nome sem a porcaria do R e agora eu chego no colégio lá, eu sou o mais burro porque eu nem sei escrever o meu nome. Isso na terceira ou quarta série. Depois que a mãe foi lá, mais ainda, daí eu não quis mais saber. Depois da quarta passei. Na quinta e sexta série eu comecei a patinar, comecei a patinar. Pulava o portão, fazia o diabo. Pensava: Ah vocês vão ser ruim comigo, eu também vou ser ruim. E era assim que funcionava.

O caso de Ricardo era a ausência da letra “r” forçada pela docente, mas, no próprio registro de nascimento a grafia sem essa letra estava correta. O fato ocasionou um “desgosto” pelo disciplinamento escolar e a sensação de não ser compreendido, ou mesmo aceito pela escola, reverberando nos traços de sua personalidade. Sobre os motivos de abandonar, apesar de não estabelecer uma ligação direta entre esse “traumatismo escolar” e a evasão, podemos assumir que talvez esse acontecimento corroborou para o abandono:

(Entrevista 08, 27 de junho de 2017)

Larguei de estudar na sexta série, acho que rodei dois ou três anos seguidos. Não tinha mais cabeça para estudar e ia só por ir mesmo. É eu larguei mais para trabalhar. Eu vim de uma família bem pobre. Meu pai era ferreiro e minha mãe não trabalhava. No caso era sustentada pelo meu pai e resolvi trabalhar e ajudar o meu pai. Trabalhava com meu pai no serviço de obra. Depois.... Falar a idade porque assim me localizo melhor. Eu completei dezoito anos, depois que passei quartel (passei pelo quartel) consegui um serviço de carteira assinada. Na realidade quando eu trabalhava com meu pai, ele era só com reformava, não era com serviços que tinham sempre. Não era sempre também que eu trabalhava com ele, só quando tinha uma obra grande. Como era carteira assinada, eu tinha salário todo o mês, podia pegar o dinheiro e pagar passagem.

Dentro das trajetórias e da intermitência da vida escolar que fomos catalogando até aqui, observamos, sem muito esforço, o quanto nas entrevistas aparecem panoramas sociais comuns como as questões de ordem socioeconômica, a reprodução das “desigualdades educacionais”, a repetência e a ausência de perspectivas viáveis de escolarização. No caso das mulheres, a gravidez e a necessidade de uma segunda jornada de trabalho a partir do cuidado com os filhos baliza contundentemente a decisão do afastamento da escola.

Fica evidente na trama dos relatos coletados que a evasão e a escolarização “tardia” complementam-se experencialmente. Em todas as entrevistas, existiu um “rubor”, uma vergonha por ter deixado de estudar. Em suma, os estudantes se reconheciam por esse atraso na escola e pela perda de oportunidades, como já afirmado, eles e elas se autorecriminavam. No entanto, não gostaria de negligenciar um aspecto pouco explorado quando mencionamos a

escolarização “tardia”, como parte de um fenômeno de intermitência da vida estudantil, a saber, o modo como a retomada da escolarização implica aos sujeitos a *negação de sua coetaneidade*, tanto nos processos de aprendizagem quanto na tentativa de se reconciliar com o “totem escolar”.

4.2. A negação da coetaneidade na “escolarização tardia”

A dimensão temporal subscrita na escolarização é um aspecto problemático quando visa delimitar uma “normativa” para os aprendizados; ou de alguma maneira, estabelecer um período correto ou ideal para a escolaridade. Quero aproximar o leitor de certa discussão que ocorre dentro de uma antropologia crítica, e que diz a respeito ao tempo como ato de implicações políticas⁴³.

É o antropólogo Johannes Fabian (2013) quem instrumentaliza, a partir de seu livro *O tempo e o Outro*, uma problematização dos usos do tempo no discurso antropológico, em especial, nas maneiras de se conceber os “objetos de conhecimento”. Dentro das principais premissas que encabeçam o diálogo teórico de Fabian, está a noção de que o Tempo, como fato e categoria analítica, possui autorização para se criticar as condições da produção do conhecimento etnográfico. Acima de tudo, a premissa é de que na história da antropologia, existiram formas de “performar” o tempo que negavam aos sujeitos da pesquisa sua contemporaneidade (coetaneidade)⁴⁴.

O leitor deve estar se perguntando qual a relação dessa crítica ao panorama da EJA. Para encurtar a exposição, o que interessa nessa crítica na presente dissertação é o entendimento de que a negação da coetaneidade opera como um fenômeno particularmente ativo na escolarização “tardia”, isto é, existe nos discursos educacionais sobre essa modalidade certa maneira de categorizar o tempo que nega aos sujeitos, jovens e adultos, a possibilidade de compreender sua escolarização como contemporânea as suas reais condições de praticá-la.

Diferente da antropologia, que se constituiu predominantemente teórica, a educação enquanto campo de conhecimento se conformou em um espaço de prática – fato que até hoje é remetido às possibilidades e diálogos transversais possíveis entre as áreas (GUSMÃO, 1997).

⁴³ É importante estabelecer que as/os discentes estabelecem modos temporais distintos de lidar com sua própria intermitência, que difere do entendimento convencional da escola. De maneira, que a temporalidade na aprendizagem das/dos estudantes emerge como uma importante questão a ser, posteriormente, analisada. Infelizmente a presente dissertação não se propõe a analisar esse fenômeno de maneira detalhada.

⁴⁴ No caso, a problematização Fabian se dirige as maneiras de conceber e textualizar os “objetos antropológicos” classificando-os como “primitivos, selvagens, incivilizados”. Esse uso tempo estabelecia assim, um ranço evolucionista nas perspectivas do conhecimento e não eram desnaturalizados. Tal fato colaborou para que por muito tempo o discurso antropológico criasse um “presente etnográfico” que congelava as culturas enquanto formas sociais inertes ou espécimes exóticos de alteridades.

Nesse sentido, o uso do tempo e do espaço no campo pedagógico se atém a uma instrumentalização que não diz respeito unicamente a um modo cognoscível de pensar os “objetos epistemológicos”. A própria Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino e política pública educacional, presente nos principais documentos normativos da Educação brasileira, é pensada fundamentalmente como prática que visa, sobretudo, com a adesão do Brasil ao um modelo socioeconômico desenvolvimentista “corrigir”, “recuperar”, “acertar” o tempo de escolarização dos sujeitos a partir do binômio, ano-idade.

Tal fato pode ser bem mais claro quando observamos o teor e as definições dos projetos educacionais, em sua maioria, lançados a partir da década 1990 pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, a exemplo das chamadas classes de aceleração. Segundo sua definição, elas são: [...] classes que participam do *programa de aceleração de aprendizagem*, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que *visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando*. Constituem salas idealizadas para ter mais recursos pedagógicos e professores especialmente capacitados onde o ensino é intensivo e voltado para a recuperação dos alunos.

O projeto *Classes de Aceleração*, do governo brasileiro, foi premiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – UNICEF) em 1997⁴⁵. Outra política encabeçada como acordo entre as diversas esferas do poder público é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tomado enquanto um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”⁴⁶.

Ambas as iniciativas, foram vistas com bons olhos pela opinião pública por, dentre outros aspectos, garantir “o uso correto” do tempo nas aprendizagens e, portanto, conferir certo grau de homogeneidade à escolarização. A EJA, no entanto, é um ponto fora da curva e a heterogeneidade de aprendizagens, tempos, habilidades e desafios que ela impõe são questões problemáticas para uma retomada da escolarização, pois fazem emergir um tempo “impuro”, “misturado”, com diferentes camadas e atravessamentos⁴⁷. Talvez, esse conjunto de traços

⁴⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete: classes de aceleração. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/classes-de-aceleracao/>. Acesso em: 06 de novembro 2017.

⁴⁶ MEC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

⁴⁷ A respeito das características da Educação de Jovens e Adultos dentro da Educação Básica é importante ressaltar os “objetivos e/ou funções” que a EJA deve desempenhar no plano das políticas educacionais: função reparadora,

explique, com acuidade inesperada, o motivo da Educação de Jovens e Adultos carecer de uma maior representatividade nos estudos educacionais. Assim, faz-se necessário examinar a bibliografia que o tema aponta e a maneira que ela responde a essa “carência”⁴⁸.

Em um levantamento preliminar, entre 1986-1998, Sérgio Haddad (2000) apontou, a partir de um conjunto de 222 teses e dissertações dos programas de pós em Educação, que a EJA figurou como onze por cento de toda a produção acadêmica das principais universidades do país. Com vistas a ampliar o levantamento e entender a estrutura de distribuição de temáticas advindas dessa modalidade, foi lançado em 2011 o livro, *Educação de Jovens e Adultos: o que relevam as pesquisas*, organizado pelo professor da UFMG Leôncio Soares. Diferente do antecessor, o período compreendido na pesquisa documental se ateve entre 1998-2008 e apresentou-se pela compilação de pesquisas presentes do Grupo de Trabalho (18) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), cerca de cem trabalhos foram revisados na investigação.

Segundo o levantamento de Soares *et al* (2011), é possível rastrear “perspectivas norteadoras” que encabeçam os principais temas de interesse dos pesquisadores da EJA, a saber: currículo e práticas pedagógicas; formação de professores; escolarização; mundo do trabalho; os sujeitos da EJA. Ainda do ponto de vista do autor, temos na Educação de Jovens e Adultos, um baixo nível de generalização nos resultados das pesquisas, cujo enfoque fundamental é abordagem qualitativa com grande variedade teórica (SOARES, 2011; HADDAD, 2008). Contudo, a discussão sobre a coetaneidade não diz respeito, unicamente, a definição das metas de enquadramento desses sujeitos na vida normativa dos censos estatais. Tão pouco é deduzida somente, de sua baixa problematização dentro dos estudos pedagógicos, que parecem diluir a problemática em termos de uma simples acessibilização aos serviços educacionais (ANDRADE, 2002). A EJA, em seu espectro político, é uma das políticas públicas que mais sinaliza uma dimensão de descontinuidade no campo educacional e o esfacelamento de uma rudimentar possibilidade de qualificar os sistemas de ensino. Depreende-se, para que o leitor se mantenha atento, que essa problemática política-pedagógica também faz parte de um argumento amplo sobre a negação da coetaneidade.

função equalizadora, função qualificadora ou permanente. A principal fonte estatal desses aspectos reside no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 aprovada em 10 de maio de 2000. Produzido pelo relator/conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

⁴⁸ Os principais encaminhamentos internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos são feitos pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA). Uma das mais importantes conferências ocorreu em 1997, em Hamburgo, particularmente pela participação de diferentes autores e pela problematização sobre as formas de investimento e sucateamento da EJA enquanto modalidade pedagógica.

Para alguns pesquisadores, existe um interesse em deslegitimar a Educação de Jovens e Adultos enquanto política fundamental de acesso à Educação Básica (FRIEDRICH; *et al*, 2010), perspectiva plausível tendo em vista as tendências descritas nas principais conferências sobre o tema (PAIVA, 2005). Em sua tese, *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação*, Aguiar (2001) analisou os Planos Nacionais da Educação Básica daquele momento, realizou pesquisa de campo junto a dois colégios da rede pública municipal gaúcha.

Baseando-se nesses dados, o autor argumenta que a EJA funcionaria como uma espécie de palanque eleitoral, e que os próprios planos educacionais balizam uma premissa que possibilita “desfocar” os investimentos públicos na modalidade, resultando, dentro outros aspectos, no sucateamento dos serviços e na invisibilização da oferta. Resta-nos a pergunta: em que momento a Educação de Jovens e Adultos, passou a ter em seus pressupostos políticos (em um sentido amplo) e pedagógicos, uma dimensão tão negatizada sobre a escolarização de seu próprio público alvo, fato que corrobora, aparentemente, para os desafios institucionais a que a modalidade remete?

No rastro histórico das políticas de alfabetização, ainda na década de 1940 com o surgimento das campanhas voluntárias de luta contra o analfabetismo (PIERRO; HADDAD, 2000) é que podemos localizar certas “naturalizações” que enviesaram as ideias-chave que subsidiam a EJA no cenário educacional⁴⁹. Posteriormente aos anos 1950, e com a investida de Paulo Freire no campo da Educação Popular, outras medidas também fizeram parte de novas tentativas de abordar a alfabetização. No final da década de 1960, com o golpe militar essas iniciativas são reprimidas, e uma vez mais se naturaliza o analfabetismo como um mal ao desenvolvimento econômico, culpabilizando as classes populares. Mas, negar a coetaneidade não é algo que possa ser reduzido a um plano documental ou normativo, também é visto enquanto um “ato prático”. Carol, por exemplo, me conta um episódio bastante evidente em que essa negação é produzida:

(Entrevista 02, 09 de dezembro de 2016, grifos meus)

[...] . Quando eu fiz uma pergunta para a professora, não lembro, não recordo se era uma professora ou um professor, não lembro. Eu disse assim – *Ai que matérias difíceis. Que matéria difícil.* Ela falou (a professora) assim: – *Ah... (com ar de desprezo). Isso é matéria de quarta série.* Eu fiquei com uma vergonha. Não fui

⁴⁹ Para uma revisão bibliográfica mais densa, conferir o recente artigo produzido por Maria Margarida Machado, intitulado “A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996”. Nele, a autora a partir de uma pesquisa documental e dados estatísticos dos órgãos governamentais, reflete tanto a conjuntura política em a EJA insere-se na atualidade como indaga seus lastros históricos dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). O artigo ainda se propõe a entender a disseminação acadêmica da EJA enquanto campo de investigação.

mais. E ao mesmo tempo eu estava trabalhando. Eu chegava em casa estressada. Eu ia e vinha de bicicleta. Como tu sabes (fala olhando para mim e confirmo entre um movimento com a cabeça e um gole de café). Para tudo que é lado. Eu chegava em casa muito estressada. No dia que ela (a professora) falou isso, meu filho... (hesitação e correção). Tenho um filho menor, na época ele era menor ainda (referência à altura), quatro anos atrás ele estava com doze anos. Ele fez uma arte, coisa boba (balança os ombros). Mais o que eu ouvi no colégio e o cansaço. Eu dei uma surra nele. Nem era para tanto. Eu sou muito braba. Só que nesse dia eu mesmo vi que não era para tanto. Eu vi que eu estava no meu limite. Eu fiquei essas duas ou três semanas (não se lembra do período muito bem). Acho que não chegou a três. Eu parei de estudar novamente, não fui mais. Chegava em casa estressada com dor de cabeça, me sentindo mais burra impossível. Chegava em casa quase chorando, assim. Fico meio emocionada quando eu lembro (Seus olhos marejam de lágrimas, uma lembrança dolorosa é remetida a essa primeira tentativa de retomar a escolarização).

Essa fala de Carol foi sobre uma de suas primeiras tentativas de retomada, e aqui, o leitor pode verificar que certas interpretações didáticas – esses conteúdos esperados e exigidos na seriação do ensino – excluem da interlocutora a sua possibilidade de se reconhecer enquanto sujeito contemporâneo a sua própria aprendizagem. A exigência da professora passa a operar pela exclusão sutil: Carol não conseguia se reconhecer como sujeita coetânea aos seus processos de aprendizagens, acontecimento que reverbera em um estado de estresse e incapacidade.

O resultado da negação da *coetaneidade* é arrefecer a aprendizagem e subjugar-la de modo estigmatizante. O tempo, desde uma perspectiva antropológica, pode ser pensado como uma “categoria de entendimento” (GELL, 2014) que gera efeitos sensíveis nas maneiras que os sujeitos organizam suas vidas e pensam sobre suas identidades. Assim, negar a contemporaneidade das condições de aprendizagens dos estudantes da EJA é dificultar, ainda mais, sua escolarização.

No panorama das entrevistas, a negação da *coetaneidade* é vista como um sinônimo de atraso educacional, ou perda do “ritmo” das aprendizagens. Fábio, um dos interlocutores, com 19 anos de idade, morador de região metropolitana de Porto Alegre, mas original de Santa Catarina, que ficou dois anos sem estudar, afirma, em referência a reação de seu pai com sua decisão de “abandonar os estudos”, o quanto aquele ato era um “desperdício de tempo”:

(Entrevista 05, 25 de abril de 2017)

Meu pai, ele ficou muito furioso, sabe. Até hoje ele não aceita isso, muito menos a esposa dele, a qual eu considero como minha mãe mesmo. Não aceitam porque isso atrapalhou vários planos futuros que eles têm ainda para mim. E um deles é que eu poderia já ter ingressado na faculdade, seria meu último ano de ensino médio. Estou com dezenove anos, já poderia estar prestando vestibular e não precisaria estar passando por uma série de dificuldades de ensino. Porque muita coisa ainda me ralo um pouco para compreender. Porque perdi aquela linha de raciocínio que eu tinha de ano a ano. Eu fiquei um tempo sem estudar de dois anos e adquirir esse *déficit*. Isso dificulta bastante no *meu ensino*. (Grifos meus).

Subsiste na fala de Fábio o entendimento explícito de que um “ritmo” foi quebrado, e o que importa na EJA é uma espécie de reaproveitamento do tempo “perdido”. Todas essas formas parecem sinalizar o modo como esse tempo é organizado como um princípio ambivalente que tanto organiza como estabiliza os processos de aprendizagem. Dito de outro modo, Fábio nega a coetaneidade e ubiquidade de sua aprendizagem, ao pressupor que o fato de estar fora da escola enviesa a sua linha de raciocínio.

Com isso, gostaria de esclarecer que dentre tantos aspectos, a coetaneidade se faz antes mesmo do retorno à escola. Como afirmei anteriormente, existe uma espécie de totemismo no imaginário das sociedades ocidentais que corrobora para que a instituição escolar seja pensada como um “imenso totem” que organiza a vida social, distribui oportunidades e mantém o *status quo* de certas parcelas populacionais. Do mesmo modo, as mesmas características das instituições totêmicas se presentificam na escolarização, fazendo com que a própria decisão pelo retorno seja vista enquanto um apelo de reconexão com o totem.

Ademais, com essa problematização é possível compreender que a negação da coetaneidade é um dos pressupostos da “escolarização tardia” porque no próprio termo se define por um tempo “retardado”. Essa premissa opera na opacidade dos processos de aprendizagens e contribui, de certa maneira, para que a EJA e os sujeitos que dela participam, estigmatizem seu aprender. De maneira geral, a retomada da escolarização desses sujeitos é acompanhada de uma habilidade de ressignificação das aprendizagens anteriores e da possibilidade de refazer outro lugar para a vivência escolar. Igualmente, pode-se pensar que o retorno à escola é produzido pela própria sensação de atraso e ausência de oportunidades de emprego, ou mesmo as condições socioeconômicas. Mas, o que aprendi com os/as estudantes do CAP, é que essa retomada é algo mais pessoal e tem uma especial relação com a possibilidade de se sentir capaz, isto é, subsiste um grau moral específico na escolarização retomada.

4.3. Os caminhos do retorno e as fontes de apoio

Nesse segundo tópico irei inventariar as *fontes de apoio* remetidas aos discentes dentro de suas trajetórias familiares. Essas fontes constituem redes de suporte e incentivo afetivo que cada estudante, de algum modo, obteve no seu contexto familiar e cotidiano para assumir, com todos os percalços, a decisão do retorno. As fontes de apoio descrevem essas linhas de vida (de outras vidas) que estão implicadas na retomada da escolarização. Neste sentido, cabe relacioná-las às políticas pessoais que os estudantes fazem aparecer em suas falas, isto é, o grau moral e particular que os alunos desenvolvem para garantir a firmeza de sua decisão. Apresentei os

caminhos de saída da escola como uma forma de “abandono por desistência”, em que se pesa o ato de saída enquanto um “efeito” da ausência de perspectivas sociais. Cabe agora se indagar: o que faz esses estudantes voltarem?

Regressemos ao exame das entrevistas e o que os/as estudantes contam sobre essa retomada. Em primeiro lugar, todas as falas, mesmo que parcialmente, revelam que essa ação de retornar é amparada por um sentido, inicialmente, individual. Seu Pedro, morador de Viamão, 68 anos, nos permite compreender melhor essa ideia:

(Entrevista 04, 19 de abril de 2017, grifos meus)

Na EJA foi assim... (hesitação) Como eu estava durante um período da minha vida adolescente, depois eu tive que parar de estudar, ajudar minha família. Não pude estudar, tive que dar aquela parada. Eu tinha feito o primeiro ano, quer dizer, concluí o primeiro ano. Na época era o primeiro do segundo grau, agora é o ensino médio. Ficou pendente aquele segundo e terceiro ano do ensino médio. Problemas aqui, trabalhando, casei e filhos. Sempre correndo para cá e para lá. Agora depois que eu me aposentei, dei uma estabilizada no geral, aí eu estava vendo o jornal e estava aberto o edital para fazer a EJA aqui na UFRGS no Colégio de Aplicação. Resolvi fazer para terminar esse segundo grau, estou no terceiro ano pela EJA. Através da informação do jornal. Me inscrevi e fui sorteado e estou aí terminando agora no último ano do ensino médio. Agora como eu te falei deu uma estabilizada na minha vida e eu resolvi terminar o ensino médio. Mas, por uma questão pessoal de terminar. *De me sentir bem psicologicamente.*

De que forma pensar o significado de se sentir “bem psicologicamente”? A questão na fala de Seu Pedro traduz sucintamente algo que é experimentado na evasão, mas agora transposto na retomada da vida escolar. Trata-se de uma responsabilização que individualiza essa decisão sem que outras percepções, contradições e mesmo angústias possam ser chamadas para refletir mais largamente sobre o fato. No entanto, na continuação da entrevista, Seu Pedro fala de algo que o ajudou a “continuar estudando” mesmo indiretamente:

(Entrevista 04, 19 de abril de 2017)

Meus filhos apoiaram. Eu sou divorciado. Mas, claro tenho sempre contato com meus filhos, já estão grandes (referência à idade). Eles se sentem orgulhosos, e isso além de ser uma coisa pessoal minha também é um exemplo para eles. Eles têm que estudar. Não podem parar. Eu me realizo pessoalmente e ao mesmo tempo estou dando um exemplo para eles.

A ação do retorno à escola mexe com diferentes esferas da vida de pessoas adultas, o trabalho, a família, as relações amorosas (um dia ouvi uma das minhas colegas da EJA dizendo que o namorado implicava por ela ter voltado a estudar), os filhos e também a relação com essa “dignidade” fundamental em se sentir capaz de “terminar” a Educação Básica.

Seu Pedro não é o único. Carol também tem uma narrativa parecida, só que a filha tem um lugar mais particular e importante na decisão, como uma instigadora:

(Entrevista 02, 09 de dezembro de 2016)

Foi assim eu fiz o ENEM em 2012. Não estudei. A minha filha me deu vários livros. Minha filha é toda voltada para os estudos que nem tu assim. E ela me levou e eu fiz a inscrição de bobeira porque ela (a filha) estava me incomodando. Aí eu teria umas notas boas e eliminei algumas matérias⁵⁰. Não sei te dizer quais as matérias que eu eliminei lá em 2012, porque depois em 2014 eu eliminei outras. Não posso te precisar, dizer certinho. Eu tirei 421 pontos na redação. Minha filha disse: “Viu mãe, olha só! Tu és preguiçosa. Porque tu sem estudar, tem gente que estudou.... Tu nem sabia fazer redação tirou 421. E tirou, para quem não estudou, e ficou anos sem estudar, tirou, relativamente, umas notas boas.” Eu lembro que eu eliminei matemática em 2012 de cara. Não me pergunta como. E eu não coleí porque no ENEM não dá para colar. Enfim, em 2013 eu fiz de novo o ENEM só que eu não fui. Porque como eu trabalho como “garçom”, nesse dia me chamaram, estava mal de dinheiro, minha única renda. Eu optei meio forçada. Eu não fiz o ENEM em 2013 para trabalhar. 2014 eu fiz e eliminei outras matérias. (Começa a se lembrar de algo faz uma pausa e olha para o céu). Em 2016 agora. A minha filha mexendo (pesquisando) que ela entrou na UFRGS já faz uns dois anos e pouco, mexeu no site e viu que tinha (vagas) ... Para a EJA. Na realidade ela nem viu pra EJA. Ela viu para o irmão, lá, a escola de Aplicação para botar ele. No que ela estava pesquisando ali, ela viu a EJA. Ela falou para mim. Eu fiz a inscrição dele e a minha. Ele não conseguiu e eu consegui⁵¹. E assim eu voltei a estudar, resumindo. Ah! Mas, eu já tinha voltado a estudar outras vezes, quatro anos atrás eu voltei a estudar.

A volta aos estudos escolares é uma construção que implica reconhecer sua escolarização anterior, defronta-se com os antigos motivos de abandono e por esse ângulo sua elaboração é pensada e repensada. É preciso ter algo que segure a vontade de retornar e as fontes de apoio, como a filha de Carol e os filhos de Seu Pedro, funcionam nessa direção enquanto agentes ativos do ato de voltar. Essa volta é acompanhada de misto de sentimentos. Sibebe, mencionada nos parágrafos anteriores, explica que voltou a estudar para auxiliar sua filha:

(Entrevista 07, 03 de maio de 2017)

Eu terminei o segundo ano do ensino médio grávida e a minha filha nasceu em janeiro. Aí lembro que a diretora disse que me deixava faltar março e abril para eu poder continuar. Ela não me daria falta só tinha que pegar trabalho e os deveres. Só que minha filha tinha dois meses e eu não consegui continuar. Foi passando e achei que nunca mais eu ia precisar voltar a estudar. A gente abriu um negócio próprio (referência ao marido), tivemos uma confeitaria, depois um mercado. Pensei: “Ah, nunca mais vou pedir emprego para me exigirem o segundo grau”. Acabou que a gente passou por essa crise e resolveu fechar o mercado. Meu marido foi trabalhar fora e eu fiquei em casa. Comecei a ver as dificuldades da Camila (filha, 12 anos) nas aulas, ela

⁵⁰ Referência à pontuação exigida como mínima para se “passar” em alguma das disciplinas cobradas no exame.

⁵¹ Referência ao procedimento de seleção utilizado pelo Colégio de Aplicação/UFRGS. Atualmente, na EJA, o coro mínimo de vagas é atingindo facilmente, e aqueles que não podem se matricular ficam como suplentes, o índice de quem não consegue a vaga é muito baixo. Esse ano (2017) todas as vagas foram devidamente preenchidas.

estava voando. O ano passado foi muito sofrido. Para ajudar. Só que quando eu cheguei e me inscrevi aqui não sabia que era um semestre⁵². Achei que ia ser como um colégio normal no caso. Não me ajudou muito não consegui ajudar ela, porque não tem matéria. Porque o dela tem matéria, matéria, matéria, um sufoco.

Pergunto, na entrevista, o que Camila achou desse retorno:

(Entrevista 07, 03 de maio de 2017)

Muito engraçado (expressão de riso). Ela começou a me perguntar o que eu fiz, se teve trabalho, se tenho prova. Agora ela quer me ajudar. Está sendo bem legal. Naquela vez eu a trouxe, ela não aguentava queria vir. Agora quer vir todo o dia. Disse para ela, não dá. Mas, se ela pudesse, ela vinha todo dia. (Entrevista 07, 03 de maio de 2017)

Os significados do retorno e o modo como ele aciona uma mobilização sutil é possível de ser visto nas falas de Sibebe, que demonstra o quanto a maternidade por vezes não é um impeditivo, mas uma fonte de engajamento e retomada. Outra vez, me deparei com esse campo de relações afetivas que parecem produzir uma *rede de sustentação simbólica* para a decisão que as/os estudantes tomam quando intentam mais uma vez fazer parte da escola.

Dito isso, tenho comigo outro relato que reforça a dimensão moral que a EJA contém. Barbara foi uma das minhas interlocutoras mais intensas, apesar de os seus relatos terem sido os mais “fragmentados”. Ela tem 27 anos, é moradora da periferia de Porto Alegre, geralmente pega quatro ônibus diariamente, entre sua casa, o local de trabalho e o colégio. Sua rotina é cansativa tendo em vista que seu horário de chegada, no “final do dia”, é por volta de 23h30. Parou de estudar ainda no fundamental, tentou duas vezes retornar e terminou a oitava série em uma escola próxima. Engravidou, antes do ensino médio. Sua mãe esteve no hospital em decorrência de um enfisema pulmonar, causado pelo hábito, que Barbara também nutre, de fumar.

Na entrevista, solicitei que ela me descrevesse o que aprendeu na EJA e nas experiências de trabalho vivenciadas na sua intermitência pela escola:

(Entrevista 09, 04 de julho de 2017)

Aprendi tanta coisa Alef. Acho que aprendi de tudo um pouco. Não só nas disciplinas, mas para a vida. Quando a gente volta a estudar e ler, volta a ter essas atividades. Tu abres a tua mente. Tu aprendes coisa para a tua vida inteira e é muito bom. Ainda mais eu que fiquei anos sem estudar. Apesar das dificuldades a gente vai indo e cabeça vai abrindo. É muito importante isso. Mas, o que eu mais aprendi mesmo que eu noto é o português. A minha escrita, melhorei muito. Eu faço as minhas redações, quando ela me devolve, eu tenho cinco erros ortográficos de uma redação inteira. Coisa que eu

⁵² Sibebe chegou esse semestre na EM3, portanto não esteve desde o princípio com a turma.

tinha milhares, não conseguia interpretar. Eu escrevo e consigo interpretar o que eu estou escrevendo.

Nas experiências de trabalho... O que é luta eu acho. A importância de estudar e ter uma segurança na vida para não precisar tá passando trabalho. Como é importante a pessoa estudar, para não ser só mais um. Uma ameba. Como estudar é importante na vida para tudo. Não só para tu teres um emprego melhor, mas para tu parares e pensar, para tu descobrires quem tu és, e o que tu queres fazer da tua vida. Quem tu queres ser. O que tu queres passa para os teus. Conhecimento, sabedoria. Só enriquece a alma. Eu acho que o que eu mais aprendi com esses bicos foi isso: a importância de estudar.

Na rememoração de suas vivências ela nos mostra, ainda um pouco dessa recriminação individual que os sujeitos da EJA cultivam intimamente. A educação aparece de forma contundente como esse campo de possibilidades (VELHO, 2001) que organiza de alguma maneira a percepção que ela nutre sobre seu processo de aprendizado. Aqui, se vê com mais clareza, as relações que perpassam o retorno da volta enquanto um crivo de pessoalidade e de compromisso, compondo as cores da decisão que Barbara se propõe a seguir.

Em outra entrevista, um novo dado surgiu. Na realidade é uma potente reflexão sobre a escola, mas que condensa uma outra série de questões que não serão examinadas na presente pesquisa. No entanto, nos apresentam, por meio de uma situação peculiar, os outros entraves à escolarização.

Cintia tem 31 anos, moradora de Viamão, parou de estudar no início do ensino médio. Ela engravidou no primeiro ano, e nesse período o seu companheiro foi preso. Teve então que optar entre o sustento de seu filho e terminar. Decidiu parar e começou a trabalhar como atendente de balcão em uma confeitaria, depois, auxiliar de cozinha até se tornar confeitaira. Conheceu seu atual esposo, padrasto de seu filho na sua primeira tentativa de retorno à escola, que ocorreu no Aplicação. Seu novo companheiro era atendente do SAE e trabalhava como servidor da UFRGS. Foi ele quem a inscreveu no edital de sorteio das vagas e insistiu para que voltasse a estudar. Essas informações foram a menor parte da conversa que tivemos, o interesse de Cintia era relatar os processos de exclusão sofridos por seu filho (Caio), que é autista, das diferentes escolas em que ela o matriculou. Pergunto como ela descobriu esse fato:

(Entrevista 10, 10 de julho de 2017)

Eu descobri.... Assim, ele é meu primeiro filho. Ele não se relacionava. Não brincava com as outras crianças, achava normal. Eu não tinha atenção para ver certas coisas, achava normal porque ele ficava sozinho, foi criado só com gente adulta. Daí quando ele foi para a escolinha o professor... (cortou a frase). Começou os ataques, ele não interagiu junto com as outras crianças. Tudo que as crianças da idade dele faziam ele não fazia. Fazia coisas que não era da idade dele. O professor começou a achar que tinha alguma coisa diferente com ele. Ele não se comunicava muito também com o professor. Ele pegava e espalhava os jornais pelo chão e deitava e ficava lendo. O Caio tem habilidade linguística e tem mais dificuldade em matemática. Ele pegou e foi para a escolinha e o professor, me deu um encaminhamento para fazer uma

avaliação neurológica. Depois de algumas avaliações foi detectado que ele tem o autismo do *Asperger*. Que é um autismo mais leve.

Cintia me explica que se deveu a Caio também a decisão de retorno, já que ela, enquanto mãe testemunhou na pele a dificuldade de aceitação e respeito à singularidade de seu filho:

(Entrevista 10, 10 de julho de 2017)

Comecei a ajudar na escola. Comecei a fazer acompanhamento com ele para ele ter um laudo. Porque se não tiver o laudo, ele é taxado como uma criança normal. Ele tem vários transtornos de humor. As professoras não entendiam como o laudo para mim facilitou muito. Eu já consegui dar a medicação para ele poder controlar isso. Depois tive acompanhamento pela neurologista e pela psiquiatra, consegui um encaminhamento para ele na APAE para ele ter psicoterapia, ter psicopedagogo e fonoaudiólogo. Porque ele tem dificuldade para falar certas palavras e tomar a medicação certa, porque assim ele fica mais calmo. Ele toma medicação, ele toma *Fluoxetina* porque ele tem depressão, antidepressivo. Depois ele toma *Risperidona* que é tipo um calmante. Qual é outro? É o *Depakene* que ele também toma que é para controlar sei lá o que. Todos eles tomam por que é uma doença neurológica. Então, tem uns que são mais calmos, alguns são muito ativos, tem transtornos de humor daí ficam bravos. Esses acompanhamentos foram importantes porque eu descobri o jeitinho dele para conseguir tentar... Ele é filho único então não vai ter irmãos para cuidar. Porque eu não pretendo ter mais filhos, então eu quero que ele se socialize, pelo menos dentro das limitações dele.

Como dito antes, e que se presentifica na entrevista de Cintia, é a presença de alteridades que movem os sujeitos em direção à continuidade de sua escolarização. Então, quando falo das *fontes de apoio* como essas redes simbólicas, procuro dar conta de pensá-las enquanto *suportes morais* que implementam e incentivam a retomada, fazendo com que as alunas e alunos da EJA reflitam sobre esse intervalo e suas consequências, as possibilidades contidas no retorno e o caminho que se percorre. Em suma, nas trajetórias desses estudantes as figuras filiais e os companheiros, parecem ter assumido um papel fundamental nessa volta aos estudos.

Diferentemente dos pais, que mesmo reforçando a necessidade dos estudos e da “boa” educação, não foram os mais elencados nas entrevistas como os incentivadores. Este fato talvez se ligue à própria relação que esses sujeitos tiveram com sua escolarização, já que das dez entrevistas que realizei, em seis delas, os/as estudantes afirmam que seus pais não concluíram a educação básica e que, mesmo tendo familiares na universidade, não se sentiram instigados por esses exemplos.

Outro ponto que provavelmente servirá para entender a “força de vontade” dos/das discentes é a socialidade que é produzida no cotidiano da EJA. Durante o trabalho de campo, um dos principais aspectos que pude notar ao acompanhar a turma EM3/2017 é que eles se autorreconheciam nessa retomada da escolarização, constituindo por vezes, uma rede de apoio

mútuo. Carol, em um dos momentos marcantes de nossa entrevista afirmou, quando perguntada sobre sua experiência de convivência na EJA, que:

(Entrevista 02, 09 de dezembro de 2016)

No início eu lembro que a professora falou assim: “Ah! Que bom que vocês estão aqui, podem fazer amizades”. Eu me lembro que nesse dia eu falei assim: “Não, eu queria estar na minha casa.” Eu não sou obrigada a estar ali, eu sei disso. Mas, ela continuou: “pensa por esse lado, de fazer novas amizades”. Hoje eu tenho outra visão, teve aquelas amizades que são quase um amor à primeira vista: quando eu olhei a Carla eu me apaixonei. As pessoas têm preconceito de falar apaixonar. Apaixonar não precisa ser só homem e mulher. Pode ser assim com amizade. Isso que a Carla tinha aquela cara... Eu dizia: Ai meu Deus vou apanhar dessa nega. Eu simpatizei com ela. Nos primeiros dias ela era bem fechada. Aí fui, fui, fui conquistando ela. Muito querida, adoro ela. Depois a Sílvia, foi se formando os grupos. Tinha o grupinho das “periguetes” que a gente chamava (risos). Modo de dizer, é uma forma carinhosa, fofinha de dizer. Elas não sabem que a gente dizia isso, a gente era o grupo das velhas (risos). As gurias não paravam de falar. Olha eu falando, mas eu não falo assim. Não sei se você percebe? Não fico falando na aula. Acho que não atrapalho muito? A gente não se vê. As gurias falavam todo o tempo e nós queríamos escutar, não estávamos conseguindo prestar atenção e a Carla se invocava (ficava zangada) com isso. A Carla também tem dificuldade. Elas ficavam lá de blábláblá... Ficam ainda, mas no primeiro semestre era pior. Hoje as gurias estão mais calmas. Claro que tu tens aquelas pessoas que tem mais afinidade, tipo assim tenho afinidade com a Carla, com o Júnior então, quase marido. A Carla no primeiro semestre. Ele no segundo. Também fiz amizade com a Sílvia, o Luís Gustavo muito querido. O Fábio todo prestativo, o Henrique muito gente fina, cada um tem uma história.

Para Carol seus amigos representam “parcerias”. Na sequência de sua fala, pergunto que dificuldades ela teve que enfrentar na continuação dos estudos, e como ela entende tanta desistência de alguns colegas no primeiro semestre dentro da EJA. Segundo ela, a sensação de preguiça e falta de estímulo é comum no inverno gaúcho, é bom ficar em casa, mas a filha sempre insistia que fazendo chuva ou frio, ela deveria terminar. Carol comenta:

(Entrevista 02, 09 de dezembro de 2016)

Realmente ela tem razão. Quando eu era mais nova queria dançar, namorar ou vivia aquela vida de casada. Hoje eu me paro e me pergunto: vai mudar? Tanta gente com segundo grau completo e trabalha igual a mim ou de carteira assinada, ou serviços que não precisariam de um segundo grau para fazer. Mas, penso pelo menos eu fico aqui e vou terminar. Uma coisa que eu sempre quis terminar e nunca terminei. A esperança da minha filha é que eu entre na faculdade. Não sei se sou capaz pelo fato... (hesitação) do Aplicação não ser tão forte em todas as disciplinas. Mas, aí também estava pensando vou, faço uma faculdade, uma UFRGS da vida que não teria problema, continuaria trabalhando no meu serviço. Ia viver mais não sei quantos anos com trezentos ou quatrocentos pilas. Tudo bem já me sentia acostumada, minha realidade é essa. O pessoal diz como é que tu podes? Respondo, não sei, talvez porque não pague aluguel. Mas, não vai mudar também, eu digo, “minha filha se a mãe entrar na faculdade não vai mudar nada”. “Mas, mãe se tu não entras pelos menos tu vai estar lá, aprender, conhecer pessoas”. E realmente hoje eu penso assim, já sinto falta antes, só pensava nos meus: filho, filha, sobrinhas, mãe. Agora fico pensando porque que eu liguei para Lu, para saber por que ela faltou dois dias. Eu já dou meu apoiozinho moral. Vamos continuar! Quem é que vai fazer trabalho comigo. Se tu parar de

estudar, digo para a Carla, para o Júnior também, não, não vocês têm que continuar. Quando reparo eles vão e eu fico. Não podemos desistir temos que continuar. Vou perder meus parceiros de trabalho? Hoje reparo pessoas que eu conheci, não conhecia o Júnior e a Carla, não conhecia o Alef! Não conhecia a Isis, no caso ela é bolsista, mas para mim ela é professora.

Esse palco de novas pessoas, relações e experiências pluraliza o sentido da retomada da escolarização, ampliando as possibilidades de uma ressignificação da escolaridade. Todas as falas nos mostram os caminhos de retorno marcado por esses outros que vão estabelecendo formas de apoio, reconhecimento, suporte afetivo. Um dado mais agudo desses aspectos pode ser inteligível na fala acima.

Porém, há algo para além da socialidade. Quando se trata de voltar a estudar, esses sujeitos se mobilizam para reaver-se com os “fantasmas” das experiências anteriores. Buscam, por esse aspecto, se restituir como indivíduos de direitos, se perceberam enquanto estudantes e sujeitos de sua aprendizagem, para além de uma dimensão exclusivamente escolar. Não é somente o diploma que importa, mas conseguir realizar aquilo que às vezes era vislumbrado como inalcançável. Trata-se de se refazer. As rotas seguidas por eles e elas para saber voltar à escola foram cheias de topografias, estradas acidentadas, testes pessoais, querelas familiares e desafios cotidianos, como a ausência de dinheiro para a passagem de ônibus. Mas, nada muda o fato de que subsiste uma intensa vontade, mesmo que seja difusa, ou escamoteada por outras questões – é sob essa vontade que os caminhos são feitos.

4.4. A formatura como ritual de individualização

Chega-se a um dos momentos mais esperados da etnografia, a tão ambicionada formatura⁵³. Depois de dezoito meses, o corpo discente pôde experienciar seu sucesso. Por isso, optei nesse tópico por apenas transcrever, e claro problematizar, o que observei e senti depois de acompanhar os últimos dias da turma EM3/2017 da EJA do Colégio de Aplicação.

Todos estavam ansiosos e os preparativos foram alvos de controvérsias, debates e pequenas disputas. Primeiro, uma parte da turma queria que a formatura fosse um evento dentro da UFRGS, eles queriam que aquilo acontecesse em outro lugar e não no Aplicação. As professoras se mobilizaram, entrando em contato com outras instâncias e auditórios para conseguir algo nesse sentido. Entretanto, as opções eram limitadas. Existiram reuniões nas últimas semanas, em que votações eram feitas para decidir o local da formatura, o paraninfo (a), os professores ou professores homenageados (as), as cores, as músicas de cada um, as fotos

⁵³ A própria palavra “formatura” que vem do radical latino *formatum* remete à ideia de dar acabamento, de “completar” algo que estava fragmentado, em construção. De conformar uma figura.

da turma, os convites, quem ficaria responsável por organizar o espaço, qual a ordem de entrada dos concludentes, quem seriam os oradores, quem realmente queria participar.

Enfim, se produzia nesses dias uma agitação sobre esse ritual que me parecia distante de uma percepção que eu havia estabelecido para mim mesmo sobre a turma. Afinal, durante os meses do trabalho de campo, os/as estudantes se mostraram bastante displicentes, ou simplesmente não pensavam constantemente no assunto. De repente, ele passa a ser uma pauta que mobiliza e acirra as visões que cada um dos estudantes tem sobre seus processos formativos.

Fico imaginando a razão de tudo aquilo. No meu ensino médio, bem como na minha graduação, optei por não realizar nenhum tipo específico de comemoração. Todavia, os alunos e alunas estavam claramente envolvidos na produção de evento que abrangia mais do que apenas comemorar e receber um canudo, com o certificado de conclusão do ensino médio.

No dia 13 de junho de 2017, acompanho a turma em uma reunião que ocorreu no teatro do colégio, um pequeno salão revestido com piso de madeira. As outras turmas da EJA também estavam presentes. O primeiro assunto do encontro era decidir como organizar o festival junino promovido pela escola e como as turmas dividiriam as “barraquinhas” e/ou atividades. Lembrando que a festa de São João era algo mais do que a EJA, todas as classes estariam mobilizadas e com suas barracas. Depois que as outras turmas saíram, a EM3 teve um espaço para discutir as questões da formatura. A data foi estipulada: 14 de julho de 2017. Portanto, o tempo de preparação para a festa era de um mês. Por meio de uma votação a turma decide que a cerimônia irá ocorrer no colégio mesmo:

(**Diário de campo**, terça-feira, 13 de junho de 2017)

Os alunos e alunas levantam a mão depois de discutir sobre o local da formatura e ausência de uma alternativa ao espaço do colégio. Carol questiona: “Nós somos alunos da UFRGS também, por que temos que realizá-la aqui? Por que não podemos ter uma formatura como na graduação?” Quando a reunião termina, pergunto o motivo de querer que a cerimônia ocorra ali. Ela se emociona, chora, pois na votação ela foi voto vencido e explica sua tristeza: “Eu não sei se vou ter outra formatura, queria que fosse tudo lindo. Mas, aqui não sei. Eu tenho 43 anos. Quando vou me formar de novo? Eles (os colegas) não entendem isso”.

Passou-se algum tempo depois da votação, mas ainda fiquei pensando nas palavras de Carol. Soube, por Carla, que a formatura iria contar com um vídeo cerimonial, com fotos de cada estudante. Ela também me relata da homenagem que será realizada para um dos integrantes da turma que faleceu em fevereiro desse ano (2017). Carol chega e, junto com Carla, começa a organizar sua *playlist* de músicas ali mesmo no pátio. Afinal um a um dos participantes entrará com uma música de sua escolha. Fiquei intrigado, Carol me pedia indicações de canções e eu

não compreendia bem o que o uso da música significava. Seriam apenas vinte segundos, como isso pode representar alguma coisa? Minhas interlocutoras tentam explicar: “a música inaugura o nosso espaço dentro da formatura”. Existia, no calor da explicação, um fenômeno mais complexo, que me remeteu a toda uma economia de atos simbólicos que visam produzir o diploma para além de um mero certificado – se penso com clareza, Carla e Carol insistiam que no momento da formatura o aluno, como essa categoria homogeneizadora, passava a ser um indivíduo.

Mariza Peirano (2003), antropóloga brasileira, nos informa que o ritual, como noção antropológica, aparece enquanto uma categoria operativa e etnográfica, sobre os modos de pensar, viver e sentir que os agrupamentos sociais produzem. Sua abordagem permite indagar os rituais como sistemas de comunicação simbólica. O ritual seria nesse sentido, um evento excepcional e crítico que transmite valores e formas de prestígio social.

É possível interpretar da mesma maneira a formatura. No entanto, sinto que algo fica de fora quando pensamos somente no simbolismo. Os/as estudantes despertam um engajamento sobre confecção desse acontecimento, praticam, ensaiam, escolhem. Subiste toda uma engenharia prática, ativa, que parece ser obstruída quando valorizamos apenas seus critérios simbólicos. Quero então, fazer descer do céu semântico, a formatura para que ela possa ser inteligível enquanto um rito de indivíduos, que temporal e espacialmente, conquistaram um novo grau moral.

Talvez, como provavelmente o leitor deve estar pensando, trata-se de entender a formatura em um atributo social clássico e previsível, ou seja, um *rito de passagem* nos termos de Van Gennep (1977). O autor assim define a produção de tipo de rito:

É o próprio fato de viver que exige as passagens sucessivas de uma sociedade especial à outra e de uma situação social a outra, de tal modo que a vida individual consiste em uma sucessão de etapas, tendo por término e começo conjuntos da mesma natureza, a saber, nascimento, puberdade social, casamento, paternidade, progressão de classe, especialização de ocupação, morte. A cada um desses conjuntos acham-se relacionadas cerimônias cujo objeto é idêntico, fazer passar um indivíduo de uma situação social determinada à outra situação igualmente determinada. (VAN GENNEP, 1977, p. 26-27)

Não nego que se pode pensar a formatura como uma cerimônia que visa instituir uma separação entre o antes e o depois, e que, portanto, classifica-se enquanto uma passagem de *status*. Entretanto, outras atividades rituais classicamente problematizadas pela antropologia, como o *Potlach* dos povos Kwakwaka'wakw, no noroeste dos Estados Unidos, e o *Kula* dos

trobriandeses,⁵⁴ estão sendo revistos como questões mais complexas. A própria teorização que Van Gennep usa se utiliza de ilustrações dos ritos das sociedades não-ocidentais como ponta de lança do problema da ritualidade, que em sua visão identifica a vida social enquanto um bloco “compartimentado” de espaços-tempos sociais (D’MATTA, 1977). Na formatura, temos uma nova questão que particulariza a produção do rito não somente como uma passagem, ou transformação – mas, a aquisição de um autorreconhecimento que por seu turno, faz com que, um aluno torne-se um indivíduo singular. A música de Carol e Carla nos informa que *formar-se*, servia para obter a inauguração de um espaço e não apenas passar por ele.

De maneira geral, subsistia na ideia da formatura como um *ritual de individualização*, a possibilidade que os estudantes e as estudantes pudessem explicitar sua individualidade que de algum modo ficou ofuscado durante o período escolar. Fato que me levou a imaginar que essa marcação de uma personalidade singular (um indivíduo) não se deva aos aspectos massificadores e abstratos que a categoria aluno/aluna possa conter. Assim, a problematização ganhou outros moldes.

Na perspectiva de Louis Dumont (1987) o indivíduo, enquanto categoria surge no contexto do século XVIII, e suas incursões dentro da “modernidade europeia”, apresentam: “[...] dois sentidos da palavra indivíduo (o homem particular empírico e o homem portador de valor) [...]” (p. 28). Apesar de compreender a discussão sobre o individualismo como valor nas sociedades “modernas”, ainda não conseguia enxergar uma relação paralela entre a ideia de indivíduo que os/as estudantes estavam “elaborando”.

Pensei que a noção de pessoa, tal como é apresentada por Marcel Mauss (2011) serviria para adentrar melhor na problematização: a pessoa é uma noção basilar na antropologia social. Mauss, por meio de materiais etnográficos diversos, examina as diversas camadas que a categoria remete: um sentido moral, uma *persona* que teatraliza relações, um sujeito dotado de consciência, ação e pensamento, ou alma (para o cristianismo), capaz então de ser um indivíduo jurídico, o eu psicológico, dentre outros aspectos. A noção de pessoa incorpora diferentes elementos que subsidiam a vida de determinado sujeito. Mas, percebi que talvez esse não fosse

⁵⁴ O *Kula* e o *Potlash* foram grandes fenômenos rituais, examinados respectivamente por Bronislaw Malinowski e Franz Boas. Ambos, remetiam à singularidade da racionalidade não-ocidental e questionam o sentido utilitarista das condutas econômicas que a “civilização ocidental” apregoava. No *Kula*, os trobriandeses viajavam em canoas, feitas somente para essa navegação, entre as ilhas Trobriand para trocar amuletos e objetos que aos olhos “eurocêtricos” seria inúteis. No *Potlash*, as populações Tinglit e Haida do noroeste americano, disputavam sua rivalidade destruindo a própria riqueza na beira de um penhasco, essa era uma forma de confrontar o chefe da “tribo” vizinha e demonstrar o quão prósperos eles eram. Na atualidade, existe uma provocação reflexiva na ciência antropológica em complexificar o entendimento dessas práticas.

o caminho, faltava-me alguma peça para montar o quebra-cabeça. Até que, em uma noite a parte “desaparecida” da minha compreensão apareceu:

(**Diário de Campo**, segunda-feira, 26 de junho de 2017)

Cheguei cansado, tive um dia corrido. De longe, já na entrada avisto Carol, Carla e Ricardo. Eles me chamam para a biblioteca, ainda é cedo querem ajuda para revisar as atividades incompletas que foram acumuladas no semestre. Mas, olho em volta e vejo que não são só eles, vários outros se preparam para o final do ano, principalmente a EM3. Vamos para biblioteca, um homem ruivo, barbudo é o nosso bibliotecário. Tiramos nossos cadernos e, Carol, Carla e Ricardo perguntam se fiz os exercícios que eles prontamente me mostram. Alguns sim, outros não, respondo. O bibliotecário então pede que falássemos mais baixo, nossa mesa está bem próxima do campo de visão dele. Todos, inclusive eu, começamos a copiar, colar, reler, refazer cálculos e verificar os resultados dos exercícios das mais diversas disciplinas. O sinal toca e temos que ir para a sala.

Depois da janta, converso com Carol e Carla, um pouco sobre como elas entendem a formatura e a passagem pelo colégio. Carol é a primeira a me responder e diz que sente que o colégio mudou quem ela era: “Eu me estranhei Alef, meu comportamento mudou e eu já sou adulta. Teve uma vez que o Fábio falou alto comigo, me cortou quando a gente estava conversando. Se fosse antes ele teria ouvido um monte de coisa. Mas, eu respirei fundo, fiquei magoada, mas me controlei. Antes eu batia boca mesmo. Acho que o colégio está me educando mesmo depois de velha (risos)”. Carla responde com a mesma ênfase: “É isso mesmo perdemos o “atrevimento”. Talvez, seja a idade”. Ao que pude perceber na nossa caminhada até a sala, minhas interlocutoras estavam me dizendo que a partir de sua experiência de retomada passaram a rever seus comportamentos, seus modos de pensar e sentir. Fato que corroborava para que meu entendimento sobre a formatura como um ritual de individualização. Depois de passarem pela escola, de finalizar sua intermitência elas ressignificaram suas próprias pessoas. Agora a escolaridade era subjetivada.

Ficara mais nítido para mim que a noção de indivíduo mobilizada recorria a uma reconfiguração da noção de aluno. A ideia-chave é que a passagem pela escolarização, depois de diversas tentativas, possibilitava “remendar” a intermitência da vida escolar e dar-lhe um sentido inteiro para a experiência estudantil dos sujeitos. Assim, não é que eles se sentiam como indivíduos “incompletos”, mas que sua experiência escolar era vivenciada como “incompleta”. A formatura servia, portanto, ao propósito de costurar as motivações, desafios enfrentados, perrengues de aprendizagem, o vislumbre da conclusão de uma dura etapa, as preguiças esporádicas, a força de vontade, a socialidade – a cerimônia, então, catalisava e condensava esses elementos heterogêneos materializados no diploma e celebrados no momento de sua entrega.

Passaram-se alguns dias, os alunos e alunas, decidiram as cores dourado, branco e preto. Foi formada uma comissão de alunas que chegaram mais cedo para organizar e enfeitar o teatro, balões foram comprados, as tarefas foram divididas. As atividades escolares já haviam sido apresentadas, os trabalhos entregues a formatura se avizinhava fortemente:

(**Diário de campo**, terça-feira 11 de julho de 2017)

Cheguei cedo, 18hs15, trouxe comigo alguns sanduiches e chá gelado. Ainda não vejo ninguém da EM3, nem a sala está arrumada. Volto ao banco de madeira do pátio e espero. O semestre terminou e fora os servidores e o pessoal do SAE não tem muita gente na escola. A noite esfria de repente. Levanto-me, olho o portão de entrada e Barbara vem chegando com uma bandeja, eu a ajudo. Ela pergunta se os resultados saíram e eu pergunto quais resultados. Ela me explica que hoje os professores iriam entregar a lista dos aprovados. Digo a ela que não vi ninguém colando ou pregando nada nos quadros de aviso, geralmente é a secretária ou a coordenadora que faz isso, e eu não vi. Barbara e eu ouvimos passos vindos da rampa, agora que escrevo não me lembro de quem se tratava. Trazia uma folha de papel A4, com uma série de nomes quase borrados mais inteligíveis. Eram os resultados. Assim que a folha é afixada, Barbara corre, deixo a bandeja com salgados, o chá e os sanduiches em cima do banco e a acompanho. Ela verifica o papel com a ponta dos dedos, grita, lá está seu nome. Achava que não ia passar, ela me agarra e pula. Fico desconcertado, ela bate uma foto com o celular, quer mandar para o grupo da turma no *WhatsApp*. Tento também verificar o documento, todos passaram? Eu pergunto. Barbara sorri e diz sim todos nós passamos. Ela me inclui na frase, passei junto com eles e elas. Depois disso, apenas comemoração e muita comida.

Finalmente, a grande noite chegou:

(**Diário de Campo**, sexta-feira, 14 de julho de 2017)

Apenas a entrada principal do CAp. estava aberta. Reparo no clima suave que sinto. Uma noite não muito fria. Meus sapatos estão um pouco apertados, são novos, os comprei especialmente para hoje. Os estudantes não chegaram ainda. Vou ao teatro, está tudo escuro, as cadeiras enfileiradas. No corredor do local, um quadro com as fotografias de cada um dos estudantes. Uma calma se espraia pelo ambiente. Volto ao pátio principal, sento e outra vez me sinto passivo e espero que as coisas aconteçam. Hoje é o dia “final” da etnografia, o que será depois daqui? Bebo um pouco de água. As pessoas começam a chegar, os convidados. Carol chega, Carla, Barbara e seus familiares, um bom número de pessoas. Ricardo, Júlia e Cintia também. Nem todos vão participar hoje porque agendaram outros eventos, me conta Carol contrariada. Somos orientados a seguir até o local da cerimônia. Uma mesa fica a frente das cadeiras de plástico brancas que estão enfileiradas. A turma vai para o pátio e bate fotos com os professores presentes. Percebo que outras cadeiras estão posicionadas no lado da mesa principal, elas são para os concludentes. Tem-se início a formatura.

A paraninfa busca os alunos pela mão, e em fila indiana eles adentram o espaço. Vestem camisas pretas com os nomes de cada colega, sorriem ruborizados e são recebidos por palmas e assovios. Uma luz amarelada recai sobre o lugar que os concludentes ficam, seus familiares e amigos continuam os aplausos. Uma voz rouca ergue-se do microfone, é o diretor que anuncia a formatura, os professores, o servidor e aqueles que serão homenageados. Carol é a oradora. Nervosa e emocionada, fala de cada um dos colegas, resente-se da ausência de Júnior que morreu em fevereiro. Meses antes, Carol me confidencializou que o namorava “secretamente”. Ela chora em sua apresentação, fala meu nome e sobre a pesquisa. Os/as discentes entregam presentes aos docentes homenageados. Eu e Carol também compramos um presente para uma professora que nos marcou, mas não tinha sido escolhida pela turma como homenageada. São canecas, no final eu também acabei ganhando uma.

A cerimônia continua a ocorrer; agora a entrega dos certificados. Cada estudante levanta-se, agradece aos presentes, encaminha-se a mesa principal e lá recebe uma folha enrolada em um laço de fita vermelho. Na caminhada a música que escolheu é tocada para que todos saibam seu gosto. Pagodes, funks, raps, sambas, músicas instrumentais, internacionais, todo o tipo de música foi tocado, marcando cada caminho como único e intransferível. Afloram-se as individualidades dos alunos e alunas, indivíduos a partir do encerramento da intermitência escolar. A paraninfa lhes entrega mais lembranças, um pequeno caderno, chocolates, o diretor também lhes

dá uma muda simbolizando um novo começo. Decorre-se a mesma dinâmica até o final, crianças correm pelo lugar, arrastam-se no chão. Na plateia algumas pessoas se emocionam, mães, maridos, esposas, filhos. Estou sentado na primeira fileira, o diretor com voz grave anuncia que a formatura está no fim. Não há mais a EM3, apenas os concludentes. Sinto que o campo de relações sociais que me sustentava no Aplicação não existe mais. Os/as discentes cantam em coral improvisado e quando a música acaba Carol me chama para continuar a comemoração do bar, mas lembro-me de escrever esse relato, já são 22h30 e vou para casa de carona com uma professora. No caminho, olhando a avenida que segue à minha frente, desembrulho a caneca que ganhei, com a foto de minhas amigas e interlocutoras. Tenho a sensação de que “estive lá”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a frequentar as aulas do Colégio de Aplicação, não tinha um plano delimitado, nem qualquer previsão do que eu poderia encontrar no cotidiano da instituição. Todo o início da pesquisa de campo, acredito, é nebuloso ao investigador – ao menos no que se refere às possibilidades de produzir, por antecipação, uma ideia panorâmica da experiência. A Educação de Jovens e Adultos não era o tema que queria pesquisar, mas foi o que insurgiu e isso traduz a dimensão criativa e inesperada que parte da produção de uma etnografia comporta.

De certo modo, os etnógrafos encontram-se reconfortados na ideia de que a “escrita antropológica” funciona de maneira fictícia – a própria etnografia é uma ficção, mas não qualquer uma (GEERTZ, 2009). Cabe ressaltar que essa ideia perpassa, em segundo plano, a noção de que os antropólogos são intérpretes das ficções alheias. Apesar de tecer esses comentários e de concordar que a etnografia é de algum modo um intento criativo – não gosto de supor que a interpretação esgote aquilo que define a pesquisa antropológica. O pesquisador se enreda nas práticas e a observação participante é, sobretudo, uma forma de engajamento que se traduz por um *compartilhamento de tempo* (FABIAN, 2006) e uma disposição.

Parte dos principais desafios enfrentados na dissertação estava relacionada à minha capacidade de repensar o que eu entendia por aprendizagem, escolarização, escola, evasão e outra gama de questões que me faziam problematizar a possibilidade de escrever uma etnografia que fosse politicamente importante e eticamente sensível. Nas páginas que o leitor adentrou, procurei recompor a caminhada de “descobertas” e problemas que me foram aventados no interior do trabalho de campo. Com algum grau de incerteza, fui misturando as ideias que eu tinha, com as informações, as narrativas, os relatos e os sentimentos que eram entrecidos com os/as estudantes. Nesse aspecto, é importante dizer que os caminhos dos/das discentes não se encerram no corpo do texto, eles excedem e continuam. Ainda sinto que existe uma complexidade que precisa ser dita, mas não disponho de tempo suficiente para dizê-la.

É notável a existência de uma compreensão, talvez implícita, de que a antropologia seria, na raiz de sua *pulsão romântica* (DIAS DUARTE, 2004), uma forma de autoconhecimento. A própria produção de uma escrita sobre a alteridade e os modos de existência de outras pessoas parece necessitar de um entendimento íntimo, um jogo de reciprocidades, em que o lugar do etnógrafo é montado em favor de uma reconsideração de seus pressupostos subjetivos. No momento em que iniciei a prática do trabalho de campo me percebi como um sujeito exposto às expectativas de outrem. A sensação não é completamente agradável, mas com o passar dos dias e meses, ela é redimensionada e torna-se algo inteligível para que o pesquisador se

reconheça nas relações que traçou. Relações essas que não são estáveis e tampouco carecem de estabilidade. Por exemplo, conforme avancei na compreensão dos processos de aprendizagem e pude comparar esses modos de aprender com outros exemplos etnográficos, reparei que as estratégias que as/os estudantes produziam para aprender mudavam. Assim, a compreensão de um dinamismo inerente ao fenômeno da aprendizagem reluzia na observação. Com efeito, as táticas que encontrei para margeá-lo foi propor uma dimensão processual e com múltiplas propriedades.

No mesmo sentido o debate sobre a ética ganhou um capítulo dedicado a perspectivá-lo por ser uma maneira de tornar cognoscível para mim e para as pessoas com quem eu me deparei em campo, uma forma de descrição “densa” do espectro de demandas morais que se achavam implicadas na pesquisa. O que é possível, na medida em que, a etnografia atravessa questões de autoridade, autoria, anuência e consentimento. Penso que dentre as principais motivações descrever as angústias morais emanantes do convívio próximo com o CAp. se deveu a posição que assumi junto aos discentes. No interior de qualquer instituição as divisões de poder performam as possibilidades de se adentrar em alguns espaços, portanto, ao dirigir meu ponto de vista, em clara assunção com o ponto de vista das/dos aluna/os, me encaminhei para determinados lugares de observação e fui excluído de outros. É concernente a esse fato os posicionamentos diversos que os/as professores/as tomaram, variando em razão de questões tanto institucionais, como de inteligibilidade ao tipo de investigação que eu realizava.

Na discussão sobre escolarização decidi produzir um capítulo que permitisse coligir duas metades de um mesmo fenômeno: a evasão como um movimento de saída, e a “escolarização tardia” enquanto caminho de retorno. Nessa “reconexão” pude compreender, a partir das entrevistas, o grau moral que o abandono escolar acarreta e as formas diversas que um sutil arrependimento se transforma em autocensura. Na tentativa de ampliar as repercussões analíticas que os relatos continham preferi introduzi a noção de totemismo escolar, para de algum modo flexionar, os entendimentos que se tem da escola no campo de uma relação ao mesmo tempo identificatória e classificatória nas sociedades ocidentais. Por esse ponto de vista, foi possível examinar os impactos sociais que as/os estudantes descreviam sobre a intermitência de sua vida estudantil. Nessa linha de pensamento também problematizei a questão da negação da coetaneidade e seus efeitos, no uso do tempo e nas maneiras que o alunado entendia seu retorno aos quadros escolares. Na perspectiva que se seguiu descrevi a formatura enquanto o fechamento de um ciclo e a possibilidade da erupção de uma individualidade que rompe com a categoria de aluno ou aluna, a partir do ensejo de um ritual de individualização.

Enfim, na presente dissertação escolhi lançar um olhar antropológico ao interior de diferentes vidas, intermitentes em sua escolarização, através de uma tentativa tímida, mas consciente, de alçar a proximidade de um compartilhamento de relações sociais. Marilyn Strathern, antropóloga britânica, disse uma vez que: “[...] os antropólogos usam relacionamentos para desvelar relacionamentos” (2015, p. IX). A frase traduz uma “verdade” básica, senão, um fundamento útil, para qualquer pesquisador: o de que por mais que se tente produzir uma ciência objetiva, esbarramos nas correspondências sociais dos “objetos de conhecimento” – a alteridade impregna os antropólogos, por isso, a etnografia é uma experiência de aprendizagem.

Com essa pista, uma última questão enseja Pierre Bourdieu: “[...] o sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (1998, p. 713). Para mim é um pouco diferente no caso do etnógrafo. Trafegamos entre distintos pontos de vista, no entanto, em algum momento, certa forma de olhar a realidade a qual estamos inseridos, nos cativa. Não sabemos completamente a razão de se sentir cativado. Somos assim chamados, por esse ponto de vista, a partilhar de seu ângulo de visão, é a partir daí que surge uma medida compreensiva. Não nos tornamos esse olho e seu ângulo, mas junto com ele, ampliamos mutuamente nossas formas de ver o (s) mundo (s), dessa ótica o etnógrafo pratica uma constante acumulação de olhares. Neste caso, olhar antropológicamente sobre a escolarização, é pensá-la de maneira ampla e diversamente situada.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. *Locating Ethnography*. **Ethnography**, v. 1, n. 2, 2000, p. 261-267.
- ABREU, Alzira. **Intelectuais e guerreiros – O Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo?* **Outra travessia**, Ilha de Santa Catarina, 2ª semestre, 2005, p.9-16.
- AGUIAR, Raimundo Hélietico Almeida. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas (des)legitimação**. 2001. 171 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- ANDERSON-LEVITT, K. *A Word Culture of Schooling?* In: ANDERSON-LEVITT, K. (Ed.). **Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and Word Culture Theory**. New York: Palgrave Macmillan, 2003, p. 1-26.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Aili, 2002, p. 35-43.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARTH, Fredrik. *O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no Sudoeste da Ásia e na Melanésia*. In: _____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 141-165.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: uma unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BATESON, Gregory. **Una Unidad Sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- BENVENUTI, Juçara (Org.). **A chave para o futuro (E-book)**. Porto Alegre: SEAD/UFRGS, 2016.
- BOCCHINO *et al*, Leslie de Oliveira (Org.). **Publicações da Escola da AGU: Propriedade Intelectual - conceitos e procedimentos**. Brasília: Advocacia Geral da União, 2010.
- BORGES, Jorge Luis. *O etnógrafo*. In: **Poesias**. Tradução de. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.38-40.
- BOUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'Élitisme Républicain. L'École Français à l'Épreuve des comparaisons internacionales**. Paris : Le Seuil, La République des Idées, 2009.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da Herança*. In: LINS, Daniel S. (Org.). **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. São Paulo: Papirus, 1997, p. 7-7.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do Mundo**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.693-713.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/200, de 10 de maio de 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.> Acesso em 08 de março de 2018.

BRASIL, Conselho de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 09 de set. 2016.

BRASIL, Senado Federal. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CALAVIA SAEZ, Óscar. *A ética da pesquisa na era da autoria*: direito intelectual indígena, socialidade e invenção antropológica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, 2013, p. 73-85.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O mal-estar da ética na antropologia prática*. In: VÍCTORA, Ceres (Orgs.) *et alii*. **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: EdUFF, 2004, p. 23-33.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*: olhar, ouvir, escrever. _____. In: **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000, p. 17 a 36.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. 4 Ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2014.

CSORDAS, Thomas. *Os modos somáticos da atenção*. In: _____. **Corpo/Significado/Cura**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p.367-393.

DAMATTA, Roberto. *Os ritos de passagem de Arnold Van Gennep e o limiar da Antropologia moderna*. In: VAN GENNEP, Arnold. **Ritos de passagens**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 11-21.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DINIZ, Débora. *Ética na Pesquisa em Ciências Humanas – Novos desafios*. **Ciências & Saúde coletiva**, Brasília, v. 2, n. 13, p. 417-428, 2008.

DIAS DUARTE, Luis Fernando. *A pulsão romântica e as ciências humanas no Ocidente*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.19, n. 55, 2004, p. 5-18.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez editora, 2008.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11 Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DURU-BELLAT, Marie; ZANTEN, Agnès Henriot-Van. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1992.

FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro emergente*. In: _____. **O tempo e o outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2013, p.39-70.

_____. *Entrevista*: a prática etnográfica como compartilhamento de tempo e como objetivação. Rio de Janeiro, **Mana**, v. 12, n. 2, 2006, p. 503-520.

FASSIAN, Didier. *Introduction – Inquiry*. In: _____. **Enforcing order**: an ethnography of urban policing. Cambridge: Polity Press, 2013, p. 13-33.

FAULHABER, Priscila. **Etnografia e Tradução cultural em Antropologia**. Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, 2008, p. 1-4.

FAVRET-SAADA, J. *Ser Afetado*. São Paulo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.13, 2015, p. 155-161.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* In: _____. **Ditos e Escritos III** – Estética: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.264-298.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREUD, Sigmund. **Volume 7 - O chiste e sua relação com o inconsciente** [1905]. Tradução de Fernando Costa Mattos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* *Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.* **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, 2010, p.389-410.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8 Ed. São Paulo: Ática, 2003.

GEERTZ, Clifford. *O pensamento como um ato moral: dimensões éticas do trabalho de campo antropológico nos países novos.* In: _____. **Nova luz sobre a antropologia.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.30-46.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas. O antropólogo como autor.** 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GELL, Alfred. **A antropologia do tempo: construções culturais de mapas e imagens temporais.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOLDMAN, Márcio. *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia.* **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, 2003, p. 445-476.

GOMES, Candido A.; CARNIELLI, Beatrice L. *Expansão do Ensino Médio: Temores Sobre a Educação de Jovens e Adultos.* **Cadernos de Pesquisa**, n.119, 2003, p. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf>. Acesso em 10 de set de 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Antropologia e educação: Origens de um diálogo.* **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em 28 de maio de 2016.

GRAEBER, David. *Radical alterity is just another way of saying "reality": A reply to Eduardo Viveiros de Castro.* **Hau**, n. 5, v.2, 2015. Disponível em: <http://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau5.2.003> . Acesso em : 10 de abril de 2017.

HADDAD, Sérgio *et al* (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.* Campinas, **Cadernos Pagu**, n. 5, 2009, p.7-41.

INGOLD, Tim. *Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía.* **Etnografías Contemporáneas**, v. 2, n.2, 2010, p. 218-230.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.6-25, set. 2010.

INGOLD, Tim. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.18, n. 37, 2012, p. 25-44.

INGOLD, Tim. *That's enough about ethnography!* **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, 4 (1), 2014, Disponível em: <<http://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau4.1.021/597>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

KNADEL, Liliane. *Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião* In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1980, p. 169-189.

LACAN, Jacques. *Os paradoxos da ética ou Agiste em conformidade com o teu desejo?* In: _____. **O Seminário – Livro 7: A ética da Psicanálise**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 364-380.

LAVE, Jean. *Aprendizagem como/na prática*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 44, 2015, p. 37-47.

LAVE, Jean. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. *Hacia una ontología social del aprendizaje*. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 40, 2011, p, 12-22.

LAVE, Jean; REED, H. J. *Arithmetic as a tool for investigating relations between culture and cognition*. **American Ethnologist**, v. 6, n. 3, 1979, p. 568-582.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas I - O cru e o cozido**. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O totemismo hoje**. Tradução Malcolm Bruce Corrie. Petrópolis: Vozes, 1975.

LIMA, Gilson. *A redescoberta da mente na Educação: a expansão do aprender e a conquista do conhecimento completo*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.151-174, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. *A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996*. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, 2016, p. 429-451.

MACHADO, José Igor de Renó. *Sobre bebês e totemismo*. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2006, p. 389-418.

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, 2002, p. 11-29.

MAUSS, Marcel. *As técnicas do corpo*. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 399-422.

MAUSS, Marcel. *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de Eu*. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p.367-398.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 Ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOL, Annemarie. *Política Ontológica. Algumas ideias e várias perguntas*. In: JÚNIOR, Nunes; ROQUE, R. (Org.). **Objetos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2008, p. 63-77.

MOSSE, David. *Anti-social anthropology? Objectivity, objection, and the ethnography of public policy and professional communities*. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v, 12, n.4, 2006.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias da Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf/UFRGS, 2011.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. 482 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PEIRANO, Mariza, *O poder da etnografia*. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, 1995, p. 273-280.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, 2001.

PIERROT, Alain. *Aprendizagem e Representação. Os antropólogos e as aprendizagens*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2015, p. 49-80.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. *O método comparativo em Antropologia Social*. In: MELATTI, J. C. **Radcliffe-Brown**. São Paulo: Ática, 1978, p. 43-58.

RICOEUR, Paul. *Ética: Da moral à ética e às éticas*. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Vol.1. São Leopoldo: Ed. UNISSINOS, 2003, p. 591-595.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Ética e Antropologia. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 111-150, 1990.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, 2003, p.107-125.

SAVIANI, Dermeval. *A política educacional do Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. Camara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Volume III – século XX*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-38.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar*, Curitiba, n. 31, 2008, p. 169-189. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>. Acesso em 05 de nov. de 2017.

SCHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação**. 1994. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

SHUCH, Patrice. *Antropologia com grupos up, ética e pesquisa. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam Steffen; PETERS, Roberta (Org.). Experiência dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010, p. 29-48.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRATHERN, Marilyn. **Parentesco, direito e o inesperado: parentes são sempre uma surpresa**. Tradução de Stella Zaggato Paterniani. São Paulo: UNESP, 2015.

STRATHERN, Marilyn. *O que busca a propriedade intelectual? In: _____*. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 407-437.

TOREN, Christina. *Antropologia e Psicologia. Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 80, 2012, p. 21-36.

TURNER, Victor. **O processo ritual: Estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. **Ritos de passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1978.

VELHO, Gilberto. *Memória, Identidade e Projeto. In: _____*. **Projeto e Metamorfose**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 97-105.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 41, p. 43-60, Curitiba, 2009.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2011, p. 7-48.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, 1996, 115-144.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Nativo relativo*. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBER, Florence. *A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?* **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, 2009, p. 157-170.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Zona de desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas*. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v, 2, n. 2, 1994, p. 97-110.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Comissão de Pesquisa- COMPESQ

**PARECER**

Os membros da Comissão de Pesquisa de Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em reunião ordinária, no dia 09 de setembro de 2016, relatam sobre o projeto de pesquisa intitulado “O MÉRITO PELO AVESSE: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE VIDA DOS ALUNOS DA EJA” do mestrando em Antropologia Social na UFRGS, Alef de Oliveira Lima sob orientação do Professor Dr. Carlos Alberto Steil. O projeto de mestrado submetido a análise da Compesq do CAP prevê coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com alunos da EJA noturna, Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da UFRGS. Prevê também observação participante abrangendo três semestres, com cronograma de maio de 2016 até o final do primeiro semestre de 2017. A proposta apresenta o referencial teórico bem como a metodologia, bem como em anexo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Referente a envio do projeto para a análise em Comitê de Ética, o mestrando esclarece através de e-mail que será enviada documentação a esta Compesq, por ele mesmo, a ser obtida junto ao Programa de Pós-Graduação ao qual está vinculado. Considerando a documentação apresentada, esta comissão indica sua concordância com a realização da pesquisa de campo no Colégio de Aplicação. Reitera, no entanto, a necessidade de envio urgente para esta comissão de documentação relativa a submissão a Comitê de Ética, seja comprovação de envio, parecer aprovando o projeto ou indicação do orientador ou programa com posicionamento dos mesmos sobre este assunto. A Compesq informa, ainda, que os trâmites para a efetiva coleta de dados devem ser feitos junto a equipe de professores da EJA do CAP, com a devida revisão do cronograma de coleta. Recomenda, ainda, que seja delimitado junto a equipe de professores, em quais turmas e componentes curriculares será feita a observação participante. No que concerne as entrevistas, recomenda ao mestrando os devidos cuidados quanto a marcação de horários para as entrevistas considerando as especificidades do público alvo, constituído de estudantes-trabalhadores.

Porto Alegre, 09 de setembro de 2016.

Clevi Elena Rapkiewicz, DSc.
Coordenadora Substituta - COMPESQ – CAP

Membros:

Edson Antoni, DSc.

Rafael Vasques Brandão, DSc.

APÊNDICE A

Projeto de pesquisa: PROJETOS E APRENDIZAGENS: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS (título provisório)

Mestrando: Alef de Oliveira Lima, contato (51) 8154-8900

Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Steil, contato (51) 9332-0955

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Alef de Oliveira Lima, estudante do curso de Mestrado em Antropologia Social vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tenho como orientador, o Professor Dr. Carlos Alberto Steil, estou realizando a pesquisa – PROJETOS E APRENDIZAGENS: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS (título provisório). Gostaria de convidar você para participar desta pesquisa, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos da Antropologia da Educação e da Aprendizagem.

O objetivo principal da pesquisa é analisar, através das experiências relatadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os “projetos de vida” contidos em suas biografias formativas de modo a entender melhor o lugar da escola na construção de perspectivas sociais no plano educacional. De fato a pesquisa tem uma abordagem etnográfica realizando observação participante na aula, sempre solicitando anuência do professor responsável, observação dos espaços escolares, elaboração diário de campo com o intuito de apreender a cultura escolar implícita e explícita que se faz presente na instituição por meio da percepção do pesquisador.

A coleta de dados será feita por meio de **entrevistas não-diretivas** individuais que serão realizadas face a face. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos da sua história de vida e a sua trajetória, tendo como principal enfoque seu posicionamento sobre a retomada da escolarização e suas principais motivações. Os horários e a duração das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Vale ressaltar que a sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, não existe remuneração ou vínculo empregatício e você poderá, a qualquer momento, solicitar novas informações, recusar a participar ou se retirar do estudo, sem prejuízo ou justificativa.

Gostaria de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato ficará assegurado por meio do uso de um nome fictício, caso assim deseje. Ressalto ainda, que as atividades relacionadas à participação na pesquisa implicam em riscos mínimos, relacionados a eventuais constrangimentos e/ou

identificação pessoal. Contudo, reitero que, durante a entrevista, você poderá se abster de responder a qualquer questão que lhe constranja, cerceie sua liberdade de pensamento e/ou expressão ou ofenda princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que você se sinta invadido/a ou constrangido/a de qualquer forma. Podemos entregar as transcrições das entrevistas e do trabalho finalizado, se assim desejar e a não concordância com o escrito lhe dá o poder de veto sobre qualquer parte da entrevista.

Visto se tratar de uma pesquisa direta, este termo lhe será oferecido processualmente dado à escolha de participar ou não. Caberá você, autorizar sua participação, bem como o uso do material coletado nas entrevistas, através da leitura do termo e de sua concordância por escrito. O termo de livre consentimento autoriza o uso da narrativa como mote de problematização e comparação com outras falas, observações e percepções.

Em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, você pode entrar em contato com seu orientador Prof.º Dr.º Carlos Alberto Steil através do endereço de e-mail: steil.carlosalberto@gmail.com. Ou, se assim preferir, pode entrar em contato direto com o referido pesquisador por meio do telefone (51) 98154-8900, e no e-mail: aleflimaufrgs@gmail.com.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher os campos abaixo:

Assinatura:

Orientador:

Orientando:

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Não-diretiva

Porto Alegre, ___/___/___	
Entrevistado (a): _____	Idade _____
Onde mora: _____	Anos de Escolarização _____
Contexto da entrevista: _____	
Suporte de gravação: _____	
Horário de início: _____	Horário de término: _____
Personagem: _____	

Participantes da pesquisa

Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA/CAP. UFRGS)

1. Trajetória social e “campo de possibilidades”

Condição socioeconômica, mobilidade geográfica (se nasceu ou não em Porto Alegre; quais os motivos de migrar de outro Estado ou da zona metropolitana). Religião (qual religião prática?) e família (Mora com os pais, irmãos, tios, tem filhos? Relações familiares, os pais, irmãos ou tios estudaram, até que série?).

2. Experiências de trabalho

Com que idade começou a trabalhar; trabalho atual; quando deixou de frequentar a escola; como significa esse momento de interrupção; quais as ocupações que já exerceu? O que aprendeu nos lugares onde trabalhou?

3. Interrupção da escolarização, experiência escolar, retorno

Reação da família quando parou de ir à escola (motivações e perspectivas que a escola proporcionava ou não, significado dessa interrupção). Onde estudava: escola pública ou particular; considera importante a escola. Como e por quais motivos parou de estudar? Experiências de frustração (Evasão; repetência; desânimo e a razão?); Como e quando? Como e quando decidiu volta a estudar; quais os eventos que mobiliza para significar o retorno à escola, e por qual maneira faz esse movimento; quem o auxiliou a retomar os estudos; qual foi a reação da família, apoio; de que maneira concebe o seu retorno para escola.

4. Experiência na EJA do Colégio de Aplicação

Como ficou sabendo da EJA do Colégio de Aplicação (quanto tempo esperou para ser sorteado ou não); quais os motivos de retornar; amigos e sociabilidade; professores e aulas; aprendizagem (o que se aprendeu nesse retorno a escola?). O que foi mais marcante nessa nova experiência de escolarização.

5. Expectativas para o futuro

O que planeja para o futuro; pretende prestar vestibular; qual a profissão que gostaria de exercer; que importância a EJA teve para o seu projeto de vida, O que espera aprender?

APÊNDICE C

**TERMO DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA O ACOMPANHAMENTO DAS AULAS**

Projeto de pesquisa: PROJETOS E APRENDIZAGENS: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS (título provisório)

Mestrando: Alef de Oliveira Lima, contato: (51) 8154-8900. E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Steil, E-mail: steil.carlosalberto@gmail.com

Sou Alef de Oliveira Lima, estudante do curso de Mestrado em Antropologia Social, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tendo como orientador o Professor Dr. Carlos Alberto Steil. Estou realizando a pesquisa – PROJETOS E APRENDIZAGENS: UMA ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS (título provisório). O projeto de pesquisa já foi avaliado pela Comissão de Pesquisa (COMPESq do Colégio de Aplicação), e obteve parecer positivo. O escopo da atividade investigativa que realizo é feito a partir de uma etnografia da Educação de Jovens e Adultos tendo como principais interlocutores os (as) estudantes que a vivenciam e a praticam em seu cotidiano. Por esse motivo, estou aqui para pedir anuência para acompanhar sua aula professor (a). O objetivo do acompanhamento da aula é construir descrições e problematizações para os processos de aprendizagem do alunado. Assim, recorro a esse termo para me colocar a disposição sobre eventuais desconfortos e constrangimentos.

A etnografia como forma de pesquisa se assenta sobre uma convivência de longo prazo; um sério compromisso ético e uma vivência, imersiva, sensível e participante, no contexto de interação em que o pesquisador se encontra situado. O docente não será de nenhuma forma difamado, nem terá suas aulas insultadas. Tampouco será identificado (a) nominalmente na redação do texto final da dissertação, no máximo serão feitas referências sobre as dinâmicas de suas aulas, implicando riscos mínimos de identificação. É no reconhecimento e na valorização

desse trabalho no campo da educação pública que se encontra uma das justificativas sociais do meu projeto de pesquisa. As observações e anotações das aulas são de suma importância porque permitem ao pesquisador um contato direto com um contexto de ensino-aprendizagem que o estudante estabelece com a turma e com o professor (a). Deste modo, essas anotações e observações constituem as maneiras “etnográficas” de coletar informações que formarão a substância da análise/interpretação dos dados.

A senhora ou o senhor são completamente livres para decidir pela minha não permanência em sala, também se assim o quiser, posso descartar o material recolhido por meio das observações feitas em outras aulas, já que a pesquisa iniciou sua fase exploratória nos meses de abril a junho de 2016. Continuou entre outubro e dezembro do mesmo ano e agora se encaminha para a sua finalização: março a julho de 2017. Reforço o caráter ético e os fins acadêmicos que a presente etnografia possui e as eventuais dificuldades que a decisão pelo descarte das observações pode ter para o pesquisador e seus prazos.

Esse termo não precisa de assinatura, ele está ancorado pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (de âmbito nacional que ratifica os procedimentos éticos e legais em Ciências Sociais e Humanas), é seu. Guarde-o como prova de minha boa vontade e lisura pessoal em esclarecer constrangimentos e desconfortos, também enquanto maneira de certificar-se de minha presença ao longo de suas aulas e da apresentação devida desse observador-participante. Em discordância com a apresentação ou anuência para o acompanhamento, devolva-me, e o senhor ou senhora não será mais incomodado. Garanto-lhe, se assim o desejar, verificar minhas anotações e solicitar seu descarte.

Em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, você pode entrar em contato com seu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Steil através do endereço de e-mail: steil.carlosalberto@gmail.com. Ou, se assim preferir, pode entrar em contato direto com o referido pesquisador por meio do telefone (51) 98154-8900, e no e-mail: aleflimaufrgs@gmail.com.