DOI: 10.33148/CES.V40I2.2742

CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E LEGALIDADE EM UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Alef de Oliveira Lima[1]

RESUMO

O ponto de partida deste artigo foi o estudo etnográfico realizado junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2016 e 2018. Foi discutida a compreensão de uma ética própria às modalidades de pesquisa da antropologia e tentaremos instituir novas elaborações possíveis sobre o tema. Por meio das notas do diário de campo, do diálogo teórico e do detalhamento do trabalho de campo, foi exposto aos leitores os meandros e especificidades dos processos éticos, e por conseguinte, epistemológicos, próprios à prática etnográfica. Os resultados apontaram para a necessidade de uma reflexão de maneira acurada sobre a eticidade, não como um produto de relações formais ou matrizes documentais, mas como um aspecto de teor afetivo, moral e tensional próprio do relacionamento entre interlocutores e pesquisadores.
PALAVRAS-CHAVE: Ética; Etnografia; Educação; Ensino.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7390-3679 - Filiação institucional: Universidade Federal do Ceará (UFC) - E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

CONSIDERATIONS ON ETHICS AND LEGALITY IN ETHNOGRAPHIC RESEARCH WITH YOUTH AND ADULTS AT THE COLÉGIO DE APLICAÇÃO OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

ABSTRACT

This article took as its starting point an ethnographic study conducted with students in the Youth and Adult Education (EJA) program at the Colégio de Aplicação (Laboratory School) of the Federal University of Rio Grande do Sul between 2016 and 2018. Here, we discuss the understanding of an ethics specific to anthropological research methods and attempt to propose new conceptualizations regarding the topic. Drawing on field journal notes, theoretical dialogue, and a detailed account of the fieldwork, I present to the reader the intricacies and specificities of the ethical - and, consequently, epistemological -processes inherent to ethnographic practice. The results point to the need for a rigorous reflection on ethicality: not as a product of formal relationships or documentary frameworks, but as an aspect characterized by affective, moral, and tension-filled dimensions within the relationship between interlocutors and researchers.

KEYWORDS: Ethics; Ethnography; Education; Teaching.

CONSIDERACIONES SOBRE ÉTICA Y LEGALIDAD EN UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA CON JÓVENES Y ADULTOS DEL COLEGIO DE APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

RESUMEN

El punto de partida de este artículo es el estudio etnográfico realizado con alumnos de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, entre los años 2016 y 2018. Aquí discutimos la comprensión de una ética propia de las modalidades de investigación antropológica e intentaremos proponer nuevas elaboraciones sobre el tema. A través de las notas del diario de campo, el diálogo teórico y el detalle del trabajo de campo, expondré a los lectores los pormenores y las especificidades de los procesos éticos - y, por consiguiente, epistemológicos - propios de la práctica etnográfica. Los resultados señalan la necesidad de una reflexión rigurosa sobre la eticidad, no como un producto de relaciones formales o matrices documentales, sino como un aspecto de carácter afectivo, moral y tensional inherente a la relación entre interlocutores e investigadores.

PALABRAS CLAVE: Ética; Etnografía; Educación; Enseñanza.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os desafios da ética na pesquisa etnográfica não são os mesmos que os enfrentados por uma discussão de caráter eminentemente teórico. No plano da prática, ressalta-se a fundamentação das atitudes éticas para a ciência antropológica, pois nesse caso ela está convencionada a um discurso de uma ética da responsabilidade (Weber, 2004). O objetivo principal deste artigo é problematizar o pano de fundo ético comum à retórica antropológica mediante a exposição de situações vivenciadas durante o trabalho de campo no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), entre os anos de 2016 e 2018.[2] Trata-se de um processo analítico de retomada de dados e percepções já presentes na minha pesquisa para a Dissertação realizada para o Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFRGS. Assim, a elaboração remete à dificuldade de conceber um esforço de eticidade completamente dialogal nas vivências da etnografia. Importa reconhecer e refletir sobre o quanto da ação do pesquisador-antropólogo é compreensível em 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, que pode moldar, ou não, os próprios ritos de validação de uma pesquisa.

Assim, o texto segue uma proposta de organização em tópicos que se complementam e vão aos poucos adensando a reflexão. Na primeira seção, logo após esta breve contextualização, relato de maneira detalhada o desenho ético-metodológico da investigação. Em seguida, abordo as noções de anuência e consentimento a partir de uma ideia de legibilidade institucional e do reconhecimento do comportamento e da capacidade de objeção dos interlocutores. Posteriormente, avanço para examinar a possibilidade de investigar a aula como uma propriedade intelectual e quais são as consequências lógicas que advém disso. Sigo para um debate de cunho teórico-epistemológico sobre o desejo de saber do pesquisador-antropólogo e os limites de um paradigma da ética discursiva. A discussão acompanha uma tentativa de pensar, além do lugar burocrático, as características principais da pesquisa etnográfica nos contextos institucionais, em especial, os pedagógicos. Acrescento, no tópico subsequente, uma espécie de exercício etnográfico de observação do refeitório do Colégio de Aplicação,

2 O programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) acolhe um público heterogêneo, majoritariamente formado por pessoas da periferia que, por alguma razão, não concluíram o ensino fundamental ou médio. Suas idades variam de 18 aos 80 anos, ou mais. A EJA do Colégio de Aplicação funciona somente à noite e oferece práticas curriculares diversificadas. Para os fins da minha pesquisa de dissertação, acompanhei uma turma durante dezoito meses.

em que detalho justamente as opiniões dos estudantes sobre os professores e sua reação à minha presença do pesquisador. Por fim, retomo os pontos centrais do artigo, suas oportunidades reflexivas e o valor heurístico da prática etnográfica em recortes educacionais.

2 DESENHO ÉTICO-METODOLÓGICO

É particularmente na confluência das assimetrias institucionais que se localizam os primeiros desafios burocráticos do trabalho de campo, qualquer que seja ele. Durante o período inicial do trabalho etnográfico no Colégio de Aplicação, delineou-se a necessidade de submissão do escopo investigativo à análise da Comissão de Pesquisa (Compesq). De maneira geral, além de estabelecer premissas teóricas e metodológicas, procureiprocurou-se caracterizar a etnografia como um empreendimento fundamentalmente aberto, sobretudo quando assumo que a observação participante implica mudanças concernentes às perspectivas de construir o objeto de investigação. Logo, essa técnica de pesquisa, estranha para algumas tradições disciplinares, impossibilita tratar em moldes apriorísticos quaisquer que sejam as categorias, os conceitos e mesmos as maneiras de se engajar com os sujeitos. Lidar com pessoas no plano de uma perspectiva antropológica é, em alguma medida, se deixar ser afetado (Favret-Saada, 2015) e transformar esses afetos em mapas de conhecimento.

Nessa aproximação inicial, percebe-se então um conjunto de ritos de formalização, necessários evidentemente para o ingresso no campo. Alguns desses procedimentos, como lembra a antropóloga Mariza Peirano (2014), servem como processos de reconhecimento e identificação. Então, parte do que me foi solicitado já era algo esperado: foto para checagem, declaração de matrícula para a vinculação a UFRGS e um pré-projeto de pesquisa. Após alguns meses, recebi um parecer positivo da Compesq, que inclusive reconheceu a investigação 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 se chocassem com as aulas. Afinal, o perfil do alunado era de alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras. Qualquer investigação que os impossibilitasse de acompanhar o turno escolar geraria prejuízos. Em decorrência dessa exigência, todas as entrevistas que realizei foram em horários anteriores ou posteriores às aulas, previamente agendadas com os discentes. A comissão também pediu um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), 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 a suas perguntas sobre os objetivos da pesquisa e garantindo o direito à confidencialidade e à não identificação. Portanto, todos os nomes usados aqui são fictícios e os discentes, até hoje, têm o 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, o meu trânsito entre os discentes e interlocutores, sujeitos fundamentais do presente artigo etnográfico[3], estava estabelecido pelo alto grau de consentimento, entendendo-o não apenas por uma forma de tolerância à presença do pesquisador, mas como um registro de confiança e de sentimentos correspondentes.

É redundante dizer que os alunos sabiam o que eu estava fazendo, queriam participar e se autoindicavam para as entrevistas ou indicavam outros colegas. Na realidade, eles espalhavam de boca a boca a notícia da pesquisa, amplificando as chances de produzir entrevistas e coletar relatos. Minha presença do pesquisador se tornava visível na frequência das aulas, na participação no 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 permissão 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 numa postura de responsabilidade do pesquisador. Já os registros documentais permitem apenas a inteligibilidade externa e engessada de pequenas partes e procedimentos metodológicos. Com isso, enfatizo que a legalidade não é garantia de ética. A questão tem uma espessura específica, já que as burocracias exigem o critério de legalidade como uma espécie de alvará para as pesquisas e pouco se discute o quanto essas formas legais condicionam que o investigador realmente tenha parâmetros éticos. Segundo informa a antropóloga Débora Diniz:

---

3 Aqui faço menção direta à prática etnográfica. Antes, porém, preciso apontar que todos os materiais de conteúdo empírico e parte da reflexão teórica se encontram na minha etnografia (Lima, 2018) produzida durante o mestrado em Antropologia Social. Portanto, a reflexão percorre materiais previamente trabalhados, em algum grau.

> [...] 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 de abril de 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, portanto, 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 Resolução 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, bem como ocorreria em uma instituição pública, cujas informações e o modo de funcionamento gozam de transparência. Passo, então, a refletir de modo mais detalhado sobre essa dimensão ética nós próximos tópicos.

3 UMA DIFERENÇA ENTRE ANUÊNCIA E CONSENTIMENTO

Adentrar os espaços da escola requeria sempre a capacidade de estabelecer um grau de consentimento para a realização 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. Estabelecia as idas ao colégio combinando com os professores mais receptivos à abordagem que desenvolvia. A comissão de pesquisa do Colégio de Aplicação não 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 representavam

o 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. A minha condição de pesquisador, no entanto, não levava completamente em conta o conhecimento da etnografia pelos docentes, em especial, aqueles cuja presença em sala de aula era menos frequente, 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 delas, entendendo que, de algum modo, isso produziria um prejuízo à sua ação didática. Esses reportavam suas queixas à equipe de coordenação da Educação de Jovens e Adultos e ela me repassava a justificativa deles. Nesse momento, decidi não acompanhar as aulas de nenhum docente com essa postura, por compreender que tal atitude inviabilizava meu engajamento. O restante dos professores que me acolheram em suas aulas ou compactuando com a proposta de participação permitindo que fizesse os exercícios, corrigindo os meus trabalhos, autorizando a coparticipação nas atividades em equipe.

Essa indefinição enfrentada em campo, na qual o etnógrafo assume atribuições discentes ao responder à chamada e realizar avaliações, evidencia o caráter essencialmente interpessoal e instável da inserção na topografia escolar. Esse fenômeno encontra paralelo na literatura da antropologia da educação, em especial nas formulações de Woods (1999), que conceitua a entrada do pesquisador na sala de aula como um exercício de negociação identitária, em que o profissional precisa tatear e construir papéis híbridos para ser assimilado pelo ecossistema escolar. Longe de ser uma ocorrência isolada, esse processo de empurrar o investigador para categorias preexistentes da cultura escolar reverbera a tese de Rockwell (1995) sobre a força que a escola cotidiana exerce na moldagem dos sujeitos.

Ao tentar "estranhar o familiar", o antropólogo depara-se com as pressões estruturais da instituição que, como forma de autoproteção ou simples enquadramento tático, tendem a neutralizar sua presença externa, enquadrando-o temporariamente na condição de um "aluno deslocado" ou assistente. No cenário brasileiro, Fonseca (1999) corrobora essa perspectiva ao mapear a recorrente "confusão de identidades" que perpassa a prática investigativa em recortes pedagógicos em que a etnografia é utilizada. O borramento das fronteiras entre o observar e o pertencer, vivenciado no Colégio de Aplicação da UFRGS, valida empiricamente o fato de que a legitimidade do fazer etnográfico não decorre de um estatuto de exterioridade intocável, mas sim de uma imersão relacional profunda em que o pesquisador se submete às assimetrias e exigências ordinárias que governam os próprios interlocutores.

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 mostraram 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 sobre o qual o etnógrafo muitas vezes não tem controle.

Quando menciono 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 interlocutores[4]. David Mosse (2006), antropólogo britânico, adverte que o trabalho de 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. 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 fazem com que a atividade de etnografar aquele campo de relações seja qualitativamente melhor e, em outros casos, essas objeções transformam-se em obstáculos à etnografia. Mesmo por esse ângulo negativizado, as objeções podem ser trazidas ao texto como hierarquias que foram acionadas, isto é, 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

4 Sem propor a obrigatoriedade de manuais metodológicos rígidos ou exigir dos interlocutores o domínio da teoria antropológica, defendo o esclarecimento mútuo. Diante da assimetria inerente entre pesquisador e sujeitos, a transparência funciona como uma medida de reciprocidade, evitando a alienação de qualquer uma das partes na produção do conhecimento.

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 à minha pesquisa, o teor de análise e aos procedimentos éticos requeridos, confundidos, quase sempre, como procedimentos formais.

Acredito ser possível que parte dessa demanda se deva ao entendimento de que essa margem de poder ocupada pelo corpo professoral os caracterize 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 chamados *grupos up* são definidos, dentro da antropologia, como sujeitos que tradicionalmente não se encontram alijados de espaços de fala e poder). Nesse sentido, reconheço os docentes do Colégio de Aplicação, estabelecidos numa topografia legitimada institucional e socialmente, como sujeitos que "queriam 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 em sala de aula 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 à pesquisa etnográfica 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 à etnografia da aula como espaço de conhecimento e exercício profissional.

4 A AULA É UMA PROPRIEDADE INTELECTUAL?

> "– 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". (Diário de Campo, quarta-feira, 9 de maio de 2017).

Uma chave para interpretar a peculiaridade da etnografia diante das 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 compartidas, 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 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, uso uma 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.[5] 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" (Strathern, 2015, p. 414,).

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 possibilita a existência da propriedade intelectual. As aulas, oralmente feitas, cujos alunos participam e escrevem duas ou três anotações, não entram evidentemente nessa caracterização. Quando, porém, 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, seja ela descrita, filmada ou gravada, delineia-se como uma questão etnográfica complexa dentro da observação participante, pois viabiliza que as falas e ações de todos os envolvidos sejam catalisadas e registradas. Embora tenha optado por não gravar nenhuma das aulas acompanhadas, mantendo descrições parciais no diário, esse dilema analítico estende-se a qualquer pesquisador do espaço escolar ao evocar um segundo impasse: se a aula for compreendida como uma propriedade intelectual, quem seriam seus legítimos proprietários entre os atores presentes na sala? Longe de ser uma indagação meramente retórica, constata-se que a prática de ensino, os planejamentos e as formas de regência conferem ao docente um domínio tático sobre o seu desempenho. Todavia, essa centralidade é problematizada com as ações dos estudantes, cujas interrupções, conversas paralelas, indagações, comentários irônicos, discordâncias, apatias ou empatias com às disciplinas constroem solidariamente o ambiente pedagógico. Somam-se a isso as exigências formais do funcionamento dos sistemas escolares, materializados em currículos, diários de classe, cronogramas e avaliações periódicas.

Desse modo, a noção da aula com dimensão de autoria deixa de ser estática e passa demandar o reconhecimento de variadas instâncias materiais e imateriais, configurando o que se pode definir como uma coprodução autoral e multifacetada, conforme ilustra o seguinte registro de campo:

---

5 Cf a convenção que institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (assinada em Estocolmo em 14 de julho de 1967, modificada em 2 de outubro de 1979).
Disponível: http://www.marcasepatentes.pt/files/collections/pt_PT/1/2/10/Conven%C3%A7%C3%A3o%20da%20OMPI.pdf . Acesso em: 10 jun. 2023.

> 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 à 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. (Diário de Campo, segunda-feira 31 de outubro de 2016).

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 manter 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, diante da figura subjetiva da "função-

-professor", tal qual a ideia de Foucault (2006) de uma função-autor[6], que emerge mais claramente dentro da sala de aula, os estudantes assumem para si a atribuição de produzir uma 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 ensejar nesse outro, o aluno, um processo de aprendizagem escolar. Seja por meio de conceituações, exercícios, trabalhos ou avaliações (escritas, visuais e sonoras), destaca-se a necessidade de um efeito pedagógico no aprendiz, ou de modo contumaz, um aprendizado angulado com o que foi ensinado. Outra vez, destaca-se a 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 do comportamento 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 tornam 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 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 coextensivo ao impacto de uma aprendizagem.

---

6 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.

5 OS LIMITES DA ÉTICA DISCURSIVA E O DESEJO DE SABER

> 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 presentes 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 Colégio de Aplicação 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)move o antropólogo? Por que esses sujeitos? Qual é o sentido, funcional e público, da sua pesquisa? Jacques Lacan (2008), a exemplo de um debate, minimamente análogo, dentro da 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? 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 a 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 revelar a diversidade humana e, na atualidade, considerar a diversidade como 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 reflexão 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 elas. Desejei, na escrita da etnografia, compor o lugar desses sujeitos dentro da topografia social do Colégio de Aplicação, analisando a volição e os motivos do retorno à escola. Assim, instituí 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, afetado por uma mistura de ideias. As alteridades 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:

> 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 nexo. 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? (ônibus da UFRGS que circula no campus) 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 sobre o Colégio de Aplicação. Era mais que real, meu trabalho de campo tinha agora um lugar onírico. (Diário de campo, domingo, 8 de novembro de 2016).

Um sonho é um sonho. 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 reinvindicações 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 parti-

cular, 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 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. São dimensões opacas, 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 estrutural 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 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. Assim, 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. Mesmo se o corpo docente era capaz de compreender "partes", "traços" e estágios da etnografia, faltava-lhe, 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 conquistada, construída, reconstruída, estabelecida pelas considerações e ponderações que os discentes traceja-

vam. 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 importavam, de confidenciar a mim os problemas de sua aprendizagem, os compromissos do retorno aos estudos etc.

Torna-se interessante, portanto, separar a dimensão moral – afetada pelas inclinações subjetivas, pelos afetos e pela autocensura do pesquisador em campo – da dimensão normativa/legal que rege a responsabilidade corporativa da profissão. Enquanto a moralidade tateia as incompletudes do cotidiano e as assimetrias interpessoais, a eticidade da pesquisa antropológica no Brasil encontra baliza histórica nas diretrizes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Instituído originalmente na gestão de 1986–1988 e atualizado periodicamente, o Código de Ética da ABA sedimenta os direitos das populações estudadas e as obrigações dos investigadores. Recentemente fortalecido pela aprovação da Resolução ABA nº 01/2024, que define normas processuais específicas para o descumprimento de salvaguardas profissionais, esse arcabouço legitima a existência de Comitês de Ética específicos para as Ciências Humanas. Essa ancoragem institucional demonstra que a recusa à submissão a comitês de matriz exclusivamente biomédica não configura uma ausência de controle ético, mas sim o alinhamento a uma governança metodológica que compreende a proteção aos sujeitos a partir de uma ótica relacional e viva, e não puramente documental.

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 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 que 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 em que apenas se tem atravessamentos cambiantes de alteridade: "[...] 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 e 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 analisada 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 defende 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 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 Ricoeur (2003), refletindo, sobre a relação entre a ética, a moral e a autonomia, admite a que legibilidade desses temas só é analisada 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.

Nesse caso, a questão ética pode ser subsumida de uma dimensão que tanto se refere à legalidade quanto às assimetrias de poder, as quais se insurgiram com modalidades e constâncias distintas durante o trabalho de campo. Essa clivagem institucional manifestou-se de forma ambivalente. Por um lado, a coordenação do CAp/UFRGS mostrou-se aberta e atenciosa, chegando a reafirmar que o papel dos Colégios de Aplicação, instituídos na década de 1940, guarda a estrita função de atuar como polo de pesquisa educacional. Por outro lado, o corpo docente não se alinhou de maneira homogênea a essa abertura. Alguns professores adotaram posturas mais reservadas e menos amistosas, possivelmente pelo receio de que suas aulas estivessem sob escrutínio ou fossem alvo de julgamentos avaliativos. Diante dessas reações contrastantes, busquei demonstrar que a eticidade, longe de se configurar como um produto pré-configurado, é construída processualmente no cotidiano do campo. Trata-se de um exercício contínuo de negociação subjetiva, o qual implica o autoquestionamento por parte do pesquisador aliado à decodificação dos espaços de poder em que se adentra, operando tanto nos meandros da burocracia institucional quanto no tracejado de relações horizontais que se almeja tecer com os interlocutores.

6 UM CÓDIGO DE HONRA OU COMO DEVORAR OS PROFESSORES?

Às vezes pesquisar requer o aprendizado de 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, observei que os estudantes estabelecem seu próprio modo de compreender as dinâmicas didáticas dos docentes:

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

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 e 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 nos sentávamos nas mesas retangulares cujos assentos estavam sempre presos por uma barra de ferro:

> 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)". (Diário de Campo, Segunda-feira, 16 de outubro de 2017).

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 para 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 aos alunos a tempo e 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 expressam o que sentem quando os professores tomam posições em assuntos polêmicos ou narram algum causo de sua vida particular. Às vezes a discussão sobre a conduta e a regência do professor é feita no pós-aula, logo que toca a sineta da saída.

> Seu Pedro vai nos dar carona hoje. Eu e Carol entramos no carro, saímos um pouco antes de bater porque já tínhamos terminado 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 ouvi falar de aluno 'desinteressado', mas um professor é a primeira vez. Como é isso?" Carol responde, pode anotar: "O professor desinteressado não faz a gente aprender. A gente vê que ele sabe,

> mas parece que não se importa se estamos aprendendo". (Diário de campo, Terça-feira, 4 de abril 2017).

A reciprocidade de engajamentos é uma demanda entre os estudantes. A eles importa 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, uma amiga e interlocutora, que tenta pela terceira vez retornar aos estudos. 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 papeis 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 pareciam 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 revelar uma interpelação interna: o que fazer com essas informações e com a opinião dos estudantes a respeito do professorado?

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 cada docente era visto na pessoalidade do tratamento que ofertava. Essa maneira de identificá-lo como uma pessoa querida, "gente boa" e 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:

> "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 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. (Diário de Campo, quarta-feira 24 de novembro de 2017).

Apesar da diferença de opiniões, todos pareciam concordar que, 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 dava 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 de penalização.

Todo o teor das tentativas de provocar os professores/estagiários funcionam como esquemas de conversa para incitar o docente a ser mais dinâmico em suas explanações. São formas de burlar a atenção, de incomodar colegas com os quais há antipatias. Tudo 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 como 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 impede que tenham, de fato, uma visão geral sobre o seu pertencimento e sobre as normas escolares. O que ocorre é que a irresistível sensação de mexer com os docentes opera como 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 refresco. A dureza do retorno e o que ela acarreta às 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. Para compreender a valorização da minha posição entre os alunos, é bom ressaltar que eles me concederam suas reclamações, queixumes, derrisões e piadas, demonstrando 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 de uma dissertação qualquer, para mostrar que tinha acesso a "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.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei oferecer aos leitores um pouco do meu trabalho de campo em uma instituição de ensino, acompanhando uma turma de Educação de Jovens e Adultos. No artigo, optei por detalhar e resenhar a minha própria experiência sobre ética no interior de uma pesquisa etnográfica. Ficou evidente que existe uma diferença pouco problematizada na literatura geral sobre a temática, entre o que de fato considera ético e o que seria legal. Considero que as matrizes documentais e os processos burocrático que fiz para a permissão da minha pesquisa no Colégio de Aplicação fazem parte de uma dimensão eminente legal e diz respeito a um aspecto de reputabilidade e responsabilidade. Dito isso, essa dimensão serve justamente para garantir a existência de protocolos que garantem externamente a viabilidade e o reconhecimento da pesquisa, mas, do ponto de vista interno não abordam como é produzida a eticidade da investigação.

Por outro lado, a eticidade é talvez o aspecto mais complexo e que tem profundos efeitos epistemológicos no campo da antropologia. Durante diferentes momentos na história da disciplina o tensionamento sobre a ética originou debates interessantes como as postulações de Roberto Cardoso de Oliveira que discuti parcialmente nas páginas anteriores. A ideia de produzir consentimento tentando explicar para um povo autóctone, alheio as formalidades próprias dos ocidentais, o que é legalidade, direitos ou dados, seria um contrassenso. Ademais, a tradição, na prática etnográfica, é de que

um termo documental não garante a lisura do tratamento ético ao interlocutor. Nesse sentido, parte da ciência antropológica passou a adotar uma postura de uma ética discursiva, alinhada à tentativa de produzir "interpretações" coerentes, coesas e, no limite, alinhadas aos interesses dos sujeitos da pesquisa (Faulhaber, 2008). Aqui, entra em debate a capacidade da antropologia em produzir uma tradução cultural aos moldes de um campo enunciativo e comunicativo.

No trabalho de etnografia na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, acabei enfrentando essa ética que, na minha perspectiva, não permitia que os interlocutores se apropriassem da pesquisa enquanto um ato epistemológico em que estariam envolvidos. Assim, problematizei a maneira de produzir a eticidade na própria experiência etnográfica, não como mediação ou tradução, mas com seus embaraços, afetos, mal-entendidos, assimetrias, medos, intrigas. Com essa dimensão de diálogo, com seus tropeços e improvisos, fui construindo a relação com os discentes e eles foram me oferecendo as margens do seu mundo. No refeitório, por exemplo, é um dos lugares em que a eticidade do contato e do compromisso foi testada de maneira cabal. Dela depreendi essa posição situacional e liminar, efetivamente mais próxima a quem me cedeu parte de sua experiência naquele contexto. Mesmo com toda a opacidade inerente ao empreendimento da pesquisa. Parte desse processo foi esculpido através das notas do meu diário de campo e tem como aposta o fato que a eticidade não pode ser subsumida tal qual um véu transparente e transcendente, mas sim, no intuito de uma construção interacional com diferentes públicos, expectativas e desejos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). *Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia*. Atualizado na Gestão 2023/2024. Disponível em: https://portal.abant.org.br/codigo-de-etica/. Acesso em: 14 ago. 2026.

BOCCHINO *et al*, Leslie de Oliveira (Org.). *Publicações da Escola da AGU*: Propriedade Intelectual - conceitos e procedimentos. Brasília: Advocacia Geral da União, 2010.

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: 9 set. 2018.

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, p. 73-85, 2013.

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

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

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

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

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

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

FONSECA, Claudia. "Quando cada caso NÃO é um caso: reflexões sobre a pesquisa etnográfica em educação". *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

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

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

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

LIMA, Alef de Oliveira. "*Onde há uma vontade, há um caminho*": uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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, p. 63-77, 2008.

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, p. 190-225, 2006.

PEIRANO, Mariza. "A etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

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, p. 591-595, 2003.

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

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, p. 29-48, 2010.

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

STRATHERN, Marilyn. *Parentesco, direito e o inesperado*: parentes são sempre uma surpresa. São Paulo: Unesp, 2015.

TURNER, Victor. *O processo ritual:* Estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

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

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

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*: uma abordagem ecológica. Porto: Porto Editora, 1999.