

Processo de construção coletiva de pesquisas em Sociologia & Antropologia da Educação no PROFEBCPAR: educação formal e narrativas de sofrimento e violência como experiência escolar em Codó, Maranhão¹

Luiz Alberto Couceiro (UFMA/Maranhão, Brasil)

Palavras-chave: antropologia em educação; PROFEBCPAR no Maranhão; sofrimento e violência escolares.

Particpei do PROFEBCPAR de Ciências Sociais, em 2014, lecionando Sociologia da Educação, no *campus* da UFMA, em Codó, município do norte do Maranhão. A disciplina era Laboratório de Ensino em Ciências Sociais II (doravante LECS II), que tinha como proposta na ementa levar @s alun@s a observar, relatar e analisar relações sociais a partir do universo escolar. Algo, em princípio, bem exploratório. Para tanto, esse exercício seria orientado por filtros conceituais das Ciências Sociais, através de autores que eu tive total liberdade para selecionar. Outras lentes teórico-metodológicas seriam oferecidas por alguns comentários de autores acerca de trabalho de campo em antropologia. Ou seja, uma espécie de guia inicial para pesquisas de campo em escolas, ou melhor, a partir das mesmas, deixando margem para que @s alun@s dialogassem comigo a fim de aprofundar leituras para elucidar questões que eles mesmos construiriam. Desde o início, o que de fato ocorreu, fazia parte do meu planejamento de aulas reforçar que @s alun@s não ignorassem seus incômodos no ambiente a ser pesquisado, encorajando-os a trazer suas angústias para as aulas. Disse a el@s que tais seriam como chave de entrada para operar questionamentos a partir das Ciências Sociais.

Trabalhei com os textos escolhidos, e previamente disponibilizados, em leituras coletivas, em voz alta, revezando-me com tod@s @s alun@s. Meu método se completava com pausas programadas nestas leituras, nas quais incentivava depoimentos d@s alun@s acerca de episódios através dos quais vissem sentido no que estávamos lendo – fundamentalmente, os que diziam respeito à vida, ou trajetória, no sentido de Schutz (2012), escolar, algo que acabou sendo central no decorrer dessa experiência. A partir disso, eu elucidava as ideias dos autores naqueles textos. Ao longo das aulas sobre famílias e trajetórias escolares (Bourdieu e Passeron 2015) e comportamentos compreendidos como possíveis condutas indisciplinadas (Willis 1977) pelos que

¹ Trabalho apresentado no GT 27 – Ensinar e aprender antropologia, na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

frequentassem o ambiente escolar, @s estudantes escreveram nos seus cadernos suas percepções sobre @s alun@s que frequentemente não compareciam às escolas. E resolveram investigar, a partir das conexões entre ambiente escolar, lar e vizinhança (Lahire 1992), o que havia por trás disso, vendo como “cada caso não é um caso” (Fonseca 1999).

@s alun@s de LECS II residiam não só em Codó, mas também noutras cidades próximas, como Caxias, Timon, Peritoró e São Mateus do Norte, e eram tod@s professor@s, em atividade, em escolas públicas e/ou privadas. Lecionavam os mais diversos temas, em lugares distantes às suas residências. O perfil da turma de LECS II era o de ser constituída por 100% de alun@s que já eram professor@s, tanto em escolas públicas como em particulares, tanto no ensino infantil, quanto no médio, no fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (conhecido por EJA). Tod@s possuem motocicleta, pegam estradas precárias, nem sempre asfaltadas, e trilhas para chegar aos povoados em que essas escolas estão localizadas. São povoados dentro de, ou limítrofes a, latifúndios pertencentes às mesmas gerações de famílias, que sempre comandaram, direta ou indiretamente, a administração pública do lugar, sendo prefeitos, vereadores, donos de cartórios e casas comerciais e também loteando cargos públicos. Essa forma de ocupação da terra, na região, foi consolidada durante os anos 1970 (Velho 1972), estabelecendo um perfil claro de estruturação da relação entre meio de produção e classe social, no sentido da posição ocupada no mesmo pelos agentes sociais. Fronteiras que ainda estavam abertas, em movimento, nos anos 1970, na luta pela posse e legalização das terras envolvendo disputas de lideranças locais, com invasões, conflitos armados, contando em alguns casos com apoio logístico das forças de segurança ligadas ao aparelho repressor do governo ditatorial cívico-militar, e arranjos cartoriais (Velho 1976) encontravam-se, desde o início do século XX, estagnadas, com silhuetas definidas. Não obstante aos latifúndios, não são poucos os povoados reconhecidos pelo governo federal como remanescentes de quilombolas, algo comum em todo o Estado.

Nesse cenário, uma vez que uma criança parasse de frequentar a escola, @s professor@s, alun@s da turma que assumi, passaram a ir conversar com seus responsáveis. Vale lembrar que a participação no PROFEBPAR é voltada para quem já tenha um diploma de licenciatura. Assim, estava lidando com pessoas mais velhas ao menos três anos do que eu (estava, em 2014, com 37), que alocavam seu tempo não somente, por três anos e meio, em lecionar, mas também em voltarem a ser alun@.

Como trabalho de avaliação, propus para @s alun@s que fizessem visitas constantes às escolas que *não* fossem as que atuassem profissionalmente, buscando escapar da influência de possíveis relações de reciprocidade, dons e contradons (Mauss 2003; Sigaud 1999), já cristalizadas aonde trabalhassem. Escolhendo uma escola, primeiro deveriam registrar informações acerca de sua localização, arquitetura, número de alunos, professores e demais funcionários. Já tendo se identificado à diretora como alun@s do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, negociariam a possibilidade de obsevarem, por dois a três meses, as atividades ocorridas numa única turma. A ideia era exercitarem um pequeno processo de imersão, no qual, depois do levantamento de onde @s alun@s moravam, além do professor, a distância desses lugares até à escola e como eles nela chegavam, desenvolveriam questões, em nossas aulas, a partir dos seus incômodos na vivência com os interlocutores.

Os primeiros relatos logo chegaram, no segundo final de semana dos quatro que teríamos de aulas, de agosto até novembro. @s alun@s de LECS 2 me informaram que acessavam as escolas escolhidas por meio de sua motocicleta até certo ponto do caminho, em estradas de terra, e, depois, caminhavam alguns metros, ou, até mesmo, uns dois quilômetros mata adentro. Relaram serem localidades que só tiveram acesso à luz elétrica recentemente, mas que não tem a mesma relação com saneamento básico, atendimento médico, e registros documentais, como RG, CPF e Título de Eleitor. Até esse ano, 2016, em virtude de campanha do atual governo estadual, eram pessoas invisíveis aos olhos da burocracia da administração pública.

Nessa apresentação, pretendo avaliar como a pesquisa d@s estudantes foi construída, a partir da experiência nas aulas de LECS 2, como el@s operaram coletivamente suas interpretações pragmáticas dos textos adotados. Também busco observar a sua influência na construção de discursos de sofrimento e dor (Sarti 2011; Das, 1999, 2011; Butler, 2015; Agamben 2008), registrados em suas pesquisas de campo, uma vez que @s estudantes narraram experiências de castigos físicos d@s alun@s faltos@s às aulas, e suas famílias, na paradoxal relação com a escola, seus desafios, e consequências. A questão que pretendo responder é: em que medida as vivências nas escolas são capazes de conformar códigos de significação da vida social para ess@s alun@s, sem envolver dramáticos custos familiares? Nesse sentido, avalio quais seriam esses custos do ponto de vista d@s professor@s/pesquisador@s nas visitas aos pais, quanto da imagem que configuram dos mesmos nesses tensos encontros.

Quando casos (não) são apenas casos

No primeiro encontro, lemos “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação”, de Claudia Fonseca (1999). Minha proposta era começarmos a conversar sobre método de pesquisa, a partir de um aspecto muito familiar ao cotidiano das relações sociais na região, qual fosse, o de que haveria a negociação cara a cara entre as pessoas nos serviços públicos ofertados privilegiando particularidades e não universalidades das situações. A desconfiança crítica de que cada caso só pode ser um caso porque há a possibilidade constante de limites da burocracia tornarem-se elásticos mediante relações de camaradagem previamente estabelecidas entre as pessoas, o cidadão supostamente comum e o servidor público, logo foram exemplificados pelos alunos. O incômodo era geral, e a indignação uma constante, em sala. Cada caso era um caso, mas era consenso de que não deveria ser assim.

Nem foi preciso, num primeiro momento, que eu explicasse em pormenores o ponto de partida de Fonseca, para sua argumentação acerca dos níveis de relações familiares, abordadas ao longo do artigo. Os alunos vieram com relatos de seu dia a dia como professor, versando sobre privilégios que seus alunos gozavam. Sentiam-se desprestigiados por diretores e pelos pais, quando interpelados acerca de ações disciplinares, tais como a retirada de sala de aula, denúncia de agressões físicas e verbais, interrupção de lutas corporais e apreensão de armas brancas, geralmente facas de cozinha, e também de telefones celulares. As narrativas obedeciam ao mesmo roteiro, mostrando que cada caso não era um caso, mas sim um perfil sociológico de prestações e contra prestações entre administradores escolares e os pais dos alunos: detectavam um evento em sala que atrapalhasse a atividade docente, chamavam atenção dos envolvidos, advertindo-os verbalmente, eram ignorados por eles, os mandavam para a sala do diretor(a), depois, frustravam-se ao saber que não teria havido punição alguma, e, por fim, sentiam-se desautorizados perante a turma. Os alunos completavam a narrativa com empolgação, interrompendo-se, mas sem conflitos, numa espécie de desabafo coletivo. Esse evento, pelo que pude perceber, foi fundamental na relação de confiança, a partir de então, estabelecida com a turma.

Por seu caráter atemporal, com elementos bastante claros de organização de palavras e expressões, papéis definidos dos agentes na narrativa e mesmo o espaço para pequenas alterações de curso que chegassem à mesma conclusão, ou melhor, a um desfecho semelhante, naquele momento me veio à memória a teoria dos mitos, de Lévi-Strauss (1976). Não que eu venha, aqui, e nem que ache pertinente uma análise

estrutural, nem muito menos venha me arvorar de teorias sobre o que seria o inconsciente como categoria analítica. Mas essa regularidade, sem nada combinado entre @s alun@s, acerca de eventos de perfil semelhante, me chamou atenção, reforçando a percepção deles de que cada caso não era um caso, nesse aspecto, uma vez que eram resolvidos com certa regularidade através de acordos pessoais.

Contudo, ainda a partir do artigo de Fonseca (1999), aproveitei essa minha constatação e convidei @s alun@s a refletir acerca das motivações dessas atitudes por eles classificadas, em comum acordo, como sendo indisciplinares da parte dos seus alun@s, mais até do que as bases dos desfechos semelhantes para as contendas. Em minha mente, operava com a ideia de que os alun@s deveriam procurar investigar as condições de possibilidade, os sentidos, para que os seus alun@s viessem a se comportar daquela maneira, e não de outra, no universo de relações escolares. Esclarecia, assim, a partir dos exemplos coletivos, o que a autora queria dizer por “criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e as dos outros” (Idem, p.59). Afinal, era necessário pensar nas justificativas dos alun@s para agirem daquela maneira, escutando-os em seus termos fora dos horários em que poderiam temer algum tipo de punição. Assim, poderiam perceber outros elementos em jogo, tais como a relação das famílias com educação formal, suas apreensões do papel da escola na vida d@s filh@s, se havia projeto de vida em jogo contando com o que vivenciassem naquele ambiente, por exemplo. A partir desse tipo de questionamento, mostrei como seria possível seguir a dica de Fonseca, situar as pessoas no ambiente social, evitando o lugar comum de “isolar o indivíduo de seu grupo social” (Fonseca 1999, p.61).

Lembrei que temos potenciais biológicos, voltando à Franz Boas (2004a.; 2004b) e Marcel Mauss (1999), este também utilizado por Fonseca, mas que em momento algum eles trazem em si mesmos os modos pelos quais serão vivenciados na experiência da vida social. Por isso, estávamos ali fazendo Ciências Sociais, e não Biologia ou Bioquímica. Desta maneira, rememorei com a turma que os afetos, longe de terem classificações sociais de valores supostamente universais, como alguns autores argumentam, como Axel Honneth (2003, p.213-224), são experimentados e compreendidos nas relações entre as pessoas, desencadeadas nos diversos modos de existirmos. Ocorre que ao invés de agirmos como mágicos ou adivinhos, seria aconselhável atuarmos como pesquisadores, isto é, não adivinharmos as condições sociais de existência para que uma pessoa se comportasse de uma forma considerada

indesejável, mas sim indagarmos quais seriam estas condições, buscando sua compreensão nos lugares vividos e entre as pessoas envolvidas. Assim terminamos o primeiro encontro, com recomendações para serem apreciadas nas primeiras idas às escolas escolhidas para o pequeno exercício de campo. Minha preocupação era, a partir das considerações de Brandão (2001), evitar que os alun@s caíssem na tentação de interpretações fáceis e do senso comum, trazendo “causos” sem maiores questionamentos sociológicos, sem que tivessem conseguido problematizar suas angústias através de informações acerca do enquadramento social da escola e das pessoas nela envolvidas.

Gramáticas da violência em palavras

Havia planejado tecer considerações, no segundo encontro, acerca da escola como ambiente de pesquisas, e do conhecimento do perfil de alunos e professores nele envolvidos. Os textos escolhidos, por serem de caráter complementar entre si, foram “Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas” e “A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino”, de Graziela Perosa (2006; 2010). Assim como havia ocorrido nas primeiras aulas, mas, dessa vez, apostando na crescente relação de confiança com @s alun@s, avaliava que as leituras coletivas pudessem mobilizar exemplos das idas às escolas. Em uma região de pobreza material, e alvo de frequentes denúncias de trabalho em condições de escravidão, avalei que a narrativa de Perosa acerca da escola construída por membros da elite paulista, voltada para sua reprodução endógena, fosse causar impacto e estranhamento.

De fato, foi o que ocorreu. @s alun@s ficaram impressionados com a dureza do projeto escolar para os fins de manutenção dos modos de ser do estilo de vida dos grupos sociais que detinham grande poder econômico e político, há várias gerações que perpassaram regimes políticos e situações econômicas as mais diversas. A escola confessional Colégio Des Oiseaux, instalada desde 1907, em São Paulo, voltada para a referida elite, enfatiza a importância de projetos de construção social de subjetividades, valores morais e a estruturação de estratégias concretas para um duplo pertencimento social, no caso, não somente de classe como também de gênero. Há pelo menos duas gerações, as famílias eram parte desse grupo, consideradas *chics* na cidade, tecendo relações entre seus membros com diversos níveis de compromisso. A abundância financeira era acompanhada por modos de conseguir prestígio e admiração no

estabelecimento de duradouras redes internas de confiança ao grupo. Dentre outras características da criação dos seus filhos, @s alun@s mostraram-se incomodad@s com a existência de espaços privados pensados sob critérios claros para que os pais exercessem controle dos ambientes amplos e seguros, tais como clubes com alto grau de exclusividade de classe. Em seguida, comentamos que um dos eixos de orientação dos dois artigos, com forte ancoragem etnográfica amparada pela noção de processo de conformação das condições de possibilidade da existência daquelas formas de relação social, era a percepção das dificuldades das meninas em administrar as maneiras entendidas como corretas, pelo seu grupo, de usos do corpo e as formas autorizadas de demonstração pública das emoções.

Tal como no primeiro final de semana, não tardamos a escutar conexões entre a realidade tão diferente narrada e analisada por Perosa e a vivida e, agora, pesquisada pel@s alun@s de LECS 2. Por meio do sentimento de empatia com as moças que não eram autorizadas a expressar algum descontentamento com a escola, e nem certos sentimentos em público, começaram a falar que resolveram ir não somente à outra escola em relação a que trabalhavam, mas sim à casa de alun@s faltosos. Havia constatado o mesmo caso que vivenciavam nas suas salas de aula como professor@s logo nos primeiros minutos de conversa com diretor@s e professor@s. Levando em consideração de modo até radical para o que eu esperava, naquele momento, resolveram compreender quais os motivos de um número considerável de alun@s, naquela região, faltarem aulas. Compreenderam que valeria o esforço de não criminalizar essa atitude, mas observar pessoalmente como era a vida das famílias dess@s alun@s, nos lugares onde residiam, e quais as opiniões de seus responsáveis sobre isso, acerca do fato de frequentarem, mesmo que sem constância, uma escola.

Os contrastes com os dados fornecidos por Perosa foram o mote para a construção narrativa coletiva dessas primeiras experiências, em sala, pel@s alun@s. Narraram suas verdadeiras sagas cheias de pitadas de heroísmo para chegarem às famílias d@s alun@s faltos@s, com bom humor, rindo dos percalços encontrados nos caminhos. Antes mesmo de chegarem aos seus destinos, contrapuseram a ausência de conforto no deslocamento daquel@s até as unidades escolares, em comparação ao pátio de manobras dos carros dos enricados, algumas vezes dirigidos por motoristas, parte do complexo arquitetônico do Colégio Des Oiseaux. Surgiu, assim, o primeiro questionamento acerca das possibilidades de acesso às escolas, em situações

desnaturalizadas pelas ações de LECS 2, imediatamente impactando suas próprias percepções acerca do comportamento dos alunos.

Não foi menos impactante a chegada às residências, casas de um cômodo, isoladas em povoados entre latifúndios, ou, mesmo, nos moldes do que os estudos acerca dos engenhos da Zona da Mata em Pernambuco mostraram, nos anos 1970, dentro das unidades privadas de produção em larga escala (Palmeira, 1976; Sigaud, 1979; Leite Lopes, 1979; Gracia, 1977). Segundo os relatos, as casas são construções feitas com finos troncos ou galhos de árvores, cobertas de folhas de palmeiras de babaçu, com argila recheando os espaços entre eles na composição das paredes. Pela minha experiência na região, consegui visualizar com certa facilidade. Não é preciso um olhar arguto para tal constatação, uma vez que este tipo de construção pode ser observado nas franjas das estradas de acesso aos municípios já citados e, conseqüentemente, estão presentes nos povoados mais para o interior dos mesmos. O fogão também é construído a partir de estrutura semelhante, localizado fora da casa principal, e também com o teto do seu mesmo tipo. Por isso, quando chegaram, encontraram a família toda em volta desse espaço, dividindo uma pequena refeição.

Identificaram-se como professores das famílias, sendo indagados, logo de cara, de modo um tanto quanto ríspido, segundo as interpretações gerais, de qual seria o motivo daquela ida à sua casa. Responderam, sem muitas variações porque haviam combinado entre si, prevendo tal situação, que estavam preocupados com a ausência constante dos filhos na escola. Assim, acharam que só poderiam saber as explicações visitando suas famílias, porque, dentre os argumentos vislumbrados, poderiam estar doentes, precisando de remédios ou cuidados médicos. Nas situações em que os pais estavam presentes, e não somente as mães, os estudantes foram confrontados com desconfiança. Explicaram a mim, interrompendo a narrativa, que as escolas estavam localizadas em regiões dominadas por famílias que estrategicamente as usavam para receberem recursos públicos destinados à educação, mas que nunca haviam sido vistos aplicados nesse âmbito. Foi levantada forte suspeita, nesse momento, não somente de uso indevido do dinheiro público, mas, principalmente, enriquecimento ilícito através do mesmo. Fazendeiros, através de prefeitos e vereadores, seriam líderes de esquemas de fraudes e manipulação de declarações do dinheiro às suas fontes pagadoras, que não condiziam com o seu verdadeiro destino. Dito isso, os estudantes interpretaram a atitude confrontadora dos pais com a desconfiança de eles poderem ser

agentes policiais, vistos na região sempre em situações de apuração de denúncias, dentre outras coisas, de submissão de pessoas a situações semelhantes à escravidão.

@s estudantes, enfim, tiveram que convencer os pais de que não se tratava de nada além do interesse pela educação formal de seus filhos, através do levantamento de informações concretas acerca da constante falta às aulas. Os pais teriam afirmado que não sabiam para que as escolas serviam, para além de lhes garantir benefícios sociais. Ou seja, a pergunta feita por Young (2007), em termos mais teóricos, foi elaborada empiricamente por interlocutores no início do trabalho de campo dos alunos de LECS 2. Ou seja, não havia a possibilidade de as escolas fornecerem algo novo nos projetos familiares, simplesmente por estes, ao contrário do cenário pesquisado por Perosa, não existiam. A vida era estabelecida por prioridades do dia a dia, na garantia de terem o que comer, onde morar, poucas roupas, acesso à água e, o que estrutura tudo isso, uma boa relação com os fazendeiros garantindo seus empregos. E essa boa relação era estabelecida, segundo os alunos, através de comportamentos conformistas e da ordem do merecimento da suposta bondade do fazendeiro, da parte dos pais e mães dos alunos, lembrando o que Sigaud (2006) caracterizou como sendo a vontade de parecer bondoso, da parte dos donos dos engenhos pernambucanos sobre seus empregados os ameaçarem de botar causa na justiça através da ação do sindicato. Para os pais, a segunda opção posta por Young acerca do papel da escola nem era, nesse cenário, um horizonte de expectativas, haja vista os custos familiares implicados na quebra da reciprocidade envolvendo a relação entre empregadores e empregados, e todos os seus laços de dependência.

@s alunos observaram esses diálogos tensos entre seus pais e @s estudantes, que arriscaram, no limite do mal recebimento de sua primeira visita àquelas famílias, uma conversa. Puxaram assunto sobre o que achavam de não irem às escolas, no que responderam que gostaram muito de ir às aulas, argumentando que sentiam falta dos professores e dos coleguinhas, das brincadeiras. Perguntados se teriam exemplos a dar, falaram que achavam importante aprender a ler e escrever, ter letra bonita e a fazer conta de forma certa. Mas que isso incomodava os pais. Nesse ato, a conversa é interrompida pelos mesmos, afirmando, em voz alta, que seus filhos passavam a se fazer de besta, falando que nem rico, com palavras difíceis e que nada disso iria ajudar a arranjar trabalho na roça. @s alunos deram-se por satisfeitos para uma primeira visita, e, observando que encarariam novo périplo para seu retorno, deram por encerrada a conversa, provisoriamente.

Naquele mesmo final de semana, ainda, problematizamos os ambientes visitados, com as casas como núcleos de relações familiares ajudando a explicar, de modo complementar, as relações dos alunos com o colégio. Percebi, nesse momento, que havia uma questão coletiva sendo construída através de ferramentas ciências sociais, e que dizia respeito à situações vividas no cotidiano dos trabalhos d@s alun@s. A ausência constante de vários dos seus alun@s, antes vista como desinteresse, e, até certo ponto, tratada de forma criminalizada, como uma espécie de indisciplina, levantando desconfianças de que estariam matando as aulas para atividades mais prazerosas, deu lugar à hipóteses mais complexas.

O fato de estarem estudando casos específicos, seguindo as orientações de Fonseca (1999), não implicava em não interpretá-los à luz do conhecimento e da análise das relações entre vários agentes sociais envolvidos. Assim, cada caso não seria um caso, também pelo contraste realizado entre o que vivenciavam com seus interlocutores e o que havia sido estabelecido pela experiência de Perosa com os seus. Nesse âmbito, concluíram, em sala, no último turno daquele nosso encontro, que Escola Des Oiseaux tinha como missão a formação de quadros de excelência, parte da tradição de escolas religiosas em diversas partes do Brasil (Perosa, 2006, p.94). No caso que observavam, e viviam como professor@s, não havia esta premissa, mas sim a de fornecer educação básica para pessoas que eram as primeiras de suas famílias a frequentarem o ambiente escolar com certa regularidade. Isso estava longe da excelência estudada por Perosa, mas demonstrava algum impacto na mudança de classificar o mundo, naquele lugar. Além disso, as escolas não eram fortificações de alta classe rica como a Des Oiseaux, mas sim prédios públicos, de ensino público, estabelecidos em construções humildes, comparando o material utilizado e o nível de sofisticação arquitetônica. Por fim, não eram escolas com segmentação de gênero, mas, sim, mistas, o que não foi aprofundado em nossos debates.

Cabra marcado para Bourdieu

Entramos no penúltimo final de semana de aulas, uma vez que o último seria destinado à apresentação dos trabalhos, antecedido pela exibição do filme *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho. O texto escolhido para fecharmos a discussão dos dados de campo, antes d@s alun@s escreverem suas análises propriamente ditas, e prepararem a exposição oral, foi “As contradições da herança”, de Pierre Bourdieu (1993). A ideia era convidar @s alun@s a operar suas investigações

numa perspectiva processual da vida familiar, que não estaria isolada das conformações de valores sociais e das formas de acesso às instituições educacionais formais. Assim, expliquei o primeiro ponto da herança familiar, que aparece logo no primeiro parágrafo do texto, no intuito de problematizar a raiva dos pais quando deslocados da transmissão tradicional da forma de existência, até então exercida fora da existência da experiência escolar. A escola, não à toa, seria interpretada como uma ameaça à autoridade do pai diante da nova geração, uma vez que passou a conviver com universo oral desconhecido daquele que estava acostumado. A sensação da perda de controle da narrativa foi interrompida com a violenta interrupção da frequência d@s filh@s às escolas, que já era uma difícil missão em termos de deslocamento. Este, segundo os novos dados de campo trazidos para essa aula, era realizado a pé pel@s alunos, sozinhos, a não ser quando encontravam coleguinhas no caminho.

Em seguida, obedecendo à ordem de leitura coletiva, esclareci o segundo elemento da herança, para o autor. Era necessário observar o papel das instituições sociais na transmissão de disposições morais e critérios de construção de discursos, classificações das experiências no mundo. As escolas eram exemplos disso, e desafiadoras da hierarquia discursiva dos pais no papel de fomentar os modos pelos quais seus(suas) filh@s conformariam os seus modos de falar e de pensar suas formas de existir. Em diversas pesquisas, as escolas eram parte de narrativas de situações de sofrimento de pessoas que viam na sua vivência escolar o combustível de conflitos com projetos e estilos de vida de seu núcleo familiar. Mal havia terminado minha fala, @s alun@s levantaram as mãos, agitados, pedindo a palavra.

Começaram a narrar novas experiências na sua volta às casas das mesmas famílias, e, também, a partir de conversas estabelecidas com @s alun@s, residentes nessas casas, nas poucas vezes que iam às escolas. Ao observarem marcas de queimaduras nos braços e nas pernas d@s alun@s, recentes e antigas, procuravam saber do que se tratavam, perguntando se havia caído ou algo do tipo. Com alguma resistência, responderam que seria resultado de surras de facão. Essas surras ocorriam quanto insistiam com os pais em ir pra escola, chegando a chorar e gritar. Os pais pegavam os facões de roça, que já estariam esquentando à luz do sol forte, e, pegando-lhes pelos braços, batiam umas dez vezes com o lado da lâmina quente. As disposições entre as expectativas da geração anterior, que transmite sua herança, e o que os herdeiros fazem com ela, ou até mesmo se recusam a fazer, na sua trajetória (Bourdieu, 2006, p.232), chamou atenção d@s alun@s de LECS 2. Associaram essa surra de facão

ao limite do uso das palavras por parte dos pais e das mães, não observando na argumentação oral eficácia para dissuadir a vontade d@s filh@s de irem à escola. Era a busca do controle por meio da agressividade deliberada para atingir um fim desejado (Agamben, 2008; Arendt, 1999). Cabe aqui frisar o uso da violência, entendendo por isso a aplicação de força superior de um oponente a outro, como um algo a mais para a confirmação de sua conquista, um recurso fatal como expediente de humilhação do outro, com a utilização de instrumentos essenciais para isso (Arendt, 1985, p.4). Essa ação violenta tem por fim cumprir dois objetivos básicos: a garantia do rumo satisfatório dos acontecimentos futuros e a manutenção do monopólio do poder nas mãos do agressor (Idem, p.5). Um evento crítico, como uma forma de interrupção de uma sequência habitual de ações esperadas, ou familiares aos envolvidos, é compreendido como algo destrutivo e ameaçador daquele poder, devendo, assim, ser destruído por meios além dos utilizados costumeiramente (Das, 1998; 2011).

A partir desse momento, a aula tomou um tom dramático por meio da construção textual coletiva de notas interpretativas acerca desses eventos críticos, marcados por ações violentas, entendidas unanimemente na turma como atos de covardia dos pais (Idem, 1998, p.34). As falas passaram a marcar a produção de possíveis caminhos de entendimento, continuando nossas discussões teóricas e metodológicas de outras aulas, e não apenas desta que ocorria, das justificativas dos pais para terem surrado @s filh@s com a lateral da lâmina quente do facão. A canalização da raiva foi realizada do mesmo modo, com a mesma estratégia, em mais de um caso narrado em sala, embora não em todos. Todos os pais operaram um código que marcaria a existência d@s filh@s, em suas experiências corpóreas de violências (Butler, 2015), para recolocar a ordem de quem manda e quem obedece no devido lugar, com as violações aos direitos, se entendermos o desejo de ir à escola como tal, inscritas em seu lugar socialmente observável (Das, 2011, p.11). Estava diante do sofrimento associado à violência, somente percebido por mim, assim como pela turma, e ganhando sentido através de uma experiência de construção coletiva (Sarti, 2014), tanto de pesquisa quanto de reflexividade da parte d@s alun@s.

Havia marcante empatia d@s alun@s de LECS 2 com @s agredid@s, uma vez que de criminalizados do início da disciplina passaram ao lugar de vítimas, ao final de suas pesquisas de campo. Com isso, abria-se uma nova possibilidade de entendimento das motivações de suas faltas, ou seja, por estarem se recuperando dos castigos físicos. Estávamos, em parte, criando uma espécie de literatura do testemunho (Idem, p.79-80),

em face do registro dos fatos e de suas interpretações nos trabalhos finais de LECS 2. Contudo, havia também a perspectiva do entendimento não ressentido ou raivoso da atitude dos pais, uma vez que @s alun@s, nessa aula, narraram eventos críticos semelhantes em sua biografia, eventos esses que foram decisivos na escolha da profissão que então exerciam. Esses pais se aproximavam dos seus próprios pais, assim como ess@s alun@s deles mesmos que o nos últimos anos, além de professor@s, haviam voltado a ser alun@s e experimentarem o retorno às suas memórias biográficas.

No último final de semana, dediquei a manhã de sábado à exibição de *Cabra marcado para morrer*, no intuito de situar audiovisualmente o processo de ocupação latifundiário semelhantes à região na qual as escolas pesquisadas estão localizadas. O filme, ao mostrar a saga da esposa de um ativista dos direitos dos trabalhadores dos engenhos de cana de açúcar, brutalmente assassinado, facilitava a observação de elementos das ações violentas e dos eventos críticos já presentes nas aulas. Ou seja, através do documentário de Eduardo Coutinho, e do seu estilo de interlocução com os agentes da narrativa, que o auxiliam na sua construção, seria possível admitir outra maneira de constituição de discursos sobre heranças indesejáveis em trajetórias familiares marcadas pela ação de fazendeiros e suas forças de policiamento, privadas ou públicas ao seu serviço. @s alun@s tinham apresentado estas marcas em suas falas de sofrimento, na aula anterior, mostrando a empatia à situação vivida pel@s alun@s pesquisados e também pelos seus pais.

A sessão foi recheada de lágrimas e pedidos de interrupção do documentário, em virtude das lembranças atizadas pelas passagens mais marcantes das formas de demonstração de poder dos fazendeiros. Duas alunas pediram a palavra para falar que viram parentes seus tomarem surras exemplares de jagunços dos donos das fazendas em que trabalhavam, sem que houvesse a possibilidade de recorrerem ao delegado e fazer o boletim de ocorrência. Se fizessem isso, seriam mortos diante de seus familiares. Outro aluno afirmou que um dos pais que surraram @ filh@ teria presenciado sua mãe ter sido violentada por diversos jagunços do fazendeiro, em virtude de uma querela com seu pai, que havia estabelecido contato com padres da Pastoral da Terra e ameaçado se filiar ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Depois de sua mãe ter sido estuprada por dez homens, ele foi amarrado junto com seus irmãos para vê-la sendo queimada viva, até morrer. Aqui, esse aluno fez relação com o efeito limitação da herança, de Bourdieu (2006, p.234), no sentido de ter medo de seguir os passos do pai, que buscou estudar com os padres para poder compreender seus direitos. Não queria o mesmo

destino que sua mãe teve em virtude do seu filho frequentar a escola e começar a fazer certos questionamentos que ninguém até então havia feito em sua casa, acerca das atitudes do fazendeiro e dos empregados que cuidavam da disciplina do trabalho na lavoura.

Considerações Finais

Nesse texto, busquei sistematizar um processo não linear, mas sim repleto de surpresas e perspectivas inusitadas, de construção coletiva de uma pesquisa através de experiências escolares. Isso só foi possível pela soma de elementos dentro e fora do planejamento didático-pedagógico prévio por mim estabelecido: aceitação d@s alun@s às minhas propostas iniciais, identificação d@s mesm@s com a importância de terem a experiência da breve imersão em trabalho de campo, o interesse por buscar compreender os textos em sala como ferramentas de elaboração de questões e interpretação dos ambientes investigados, a empatia com @s alun@s pesquisados e seus pais, e a lembrança de experiências marcantes de suas próprias trajetórias escolares e em demais campos da vida em ambientes familiares muito parecidos. Através do documentário, foi possível reviver e resignificar fatos trazidos de modo inesperado, haja vista não sabermos de antemão qual a temática daquele.

Desta maneira, a LECS 2 foi um laboratório no sentido de podemos experimentar, tod@s juntos, formas de redimensionamento de sofrimento associado a episódios violentos (Sarti, 2011) marcadamente tendo a escola como referencial através do que ela poderia proporcionar ou de fato proporcionava. Nos termos de Ingold (2015), o que nós procuramos fazer foi escapar de uma “pedagogia pobre”, fugindo ao máximo de qualquer tipo de pontificação para a busca de “verdades”. O interesse dos alunos pela vida de outros e pelas suas vidas, buscando o que teriam em comum, foi percebido pelo que o mesmo autor chama de processo de preenchimento das lacunas entre aquilo que imaginavam e aquilo que percebiam do ambiente escolar e familiar d@s alun@s. Isso foi possível de ser percebido através de um antes e um depois do trabalho de campo e das leituras operacionalizadas em sala por todos nós, e da experiência catártica na exibição de *Cabra marcado para morrer*.

Bibliografia:

- AGAMBEN, G. 2008. *O que resta de Auschwitz: o arquivo, a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo. (Coleção Estado de Sítio).
- ARENDT, Hannah. (1969/70) 1985. *Da violência*. Brasília/DF: Editora da UnB.
- _____. (1964) 1999. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Traduzido do inglês. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOAS, Franz. (1907) 2004a. Antropologia. In: STOCKING Jr., George W. (org. e intr.). *A formação da antropologia americana (1883-1911): Antologia/Franz Boas*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, p.323-340.
- _____. (1931) 2004b. Raça e progresso. In: CASTRO, Celso (org.) *Franz Boas: Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 67-86.
- BOURDIEU, Pierre. 2012 (1993). As contradições da herança. Traduzido do francês. In: *Escritos de educação*. 13ª. Edição. (Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, p.229-237.
- BRANDÃO, Zaia. 2001. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.113, jul., p.153-165.
- BUTLER, Judith. 2015. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DAS, V. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 14, n. 40, p. 31-42, jun. 1999.
- _____. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.
- FONSECA, Cláudia. 1999. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n. 10, p.58-78.
- GARCIA, Marie-France. 1977. *O Bacurau: étude de cas d'un marché situé dans une usina*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Antropologia, PPGAS-Museu Nacional/UFRJ.
- HONNETH, Axel. 2003 (1992). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- INGOLD, Tim. 2015. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez.
- LAHIRE, Bernard. 1997 (1995). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

- LEITE LOPES, José Sérgio. 1976. *O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1955) 1975. A estrutura dos mitos. In: *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.237-265.
- MAUSS, Marcel. (1925) 1999. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: (1968, 9) 1999. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, p.325-335.
- _____. (1925) 2003. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. São Paulo: Cosac & Naif, p.183-314.
- PALMEIRA, Moacir. 1976. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na “plantation” tradicional. In: *Actes du XLIIe Congrès International des Américanistes. Congrès du Centenaire*, Paris, 2-9 Septembre, p.305-315.
- PEROSA, Graziela Serroni. 2006. Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, 26, jan.-jun., p.87-111.
- _____. 2010. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, abr.-jun., p. 391-409.
- SARTI, Cynthia. 2011. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, Salvador, ano 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr.
- _____. A construção de figuras da violência: a vítima, a testemunha. *Horizontes Antropológicos*, ano 20, n.42, p.77-105, jul.-dez. (<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200004>)
- SCHUTZ, Alfred. 1979 (1970). *Fenomenologia e relações sociais*. (org. e intr. de Helmut R. Wagner). Rio de Janeiro: Zahar.
- SIGAUD, Lygia. 1979. *Os clandestinos e os direitos: estudo sobre os trabalhadores da cana-de-açúcar de Pernambuco*. São Paulo: Duas Cidades.
- _____. 1999. As vicissitudes do “Ensaio sobre o dom”. *Mana* 5(2), p.89-124.
- _____. 2006. Direito e coerção moral no mundo dos engenhos. *Estudos Históricos*, 9(18), p.361-388.
- VELHO, Otávio Guilherme. 1972. *Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1976. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL.

WILLIS, Paul. (1977) 1991. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

YOUNG, Michael. 2007. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v.28, n.101, set./dez., p.1287-1302.