
CABRA MARCADO PARA BOURDIEU: EDUCAÇÃO FORMAL E NARRATIVAS DE SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR*

Luiz Alberto Couceiro**

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

Resumo: Neste trabalho, pretendo avaliar como a pesquisa dos estudantes foi construída, a partir da experiência do método de ensino adotado na disciplina Laboratório de Ensino em Ciências Sociais, como eles operaram coletivamente suas interpretações pragmáticas dos textos adotados conformando os trabalhos de campo como experiência de interlocução. Também busco analisar a sua influência na construção de discursos de sofrimento e dor, observados durante a disciplina, para os estudantes narrarem experiências de castigos físicos das crianças e suas famílias presentes nas pesquisas, na paradoxal relação com a escola, seus desafios, e consequências. A questão que pretendo responder é: em que medida as escolas são capazes de conformar códigos de significação da vida social para essas crianças, sem envolver dramáticos custos familiares? Nesse sentido, avalio quais seriam esses custos do ponto de vista dos professores/pesquisadores nas visitas aos pais, e a imagem que configuram dos mesmos nesses tensoz encontros.

Palavras-chave: antropologia em educação, etnografia e ensino, Profebpar no Maranhão, sofrimento e violência escolares.

* O presente artigo é fruto de apresentação de comunicação oral no GT 27 – Ensinar e aprender antropologia, ocorrido na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016, na UFPB, João Pessoa. Agradeço aos coordenadores do mesmo, Rodrigo Rosistolato e Amurabi Oliveira, aos participantes do GT, à Miriam Grossi, que comentou minha fala, e aos pareceristas de *Horizontes Antropológicos* pelos comentários, incentivos e indagações generosas. Na medida do possível, procurei atender, sem descaracterizar a ideia central do artigo, às sugestões para sua melhor construção.

** Contato: luizalbertocouceiro@gmail.com

Abstract: *In this work, I intend to evaluate the research of the students was built from the experience of teaching method adopted in the course Teaching Laboratory in Social Sciences, as they collectively operated its pragmatic interpretations of the texts adopted conforming fieldwork as interlocution experience. Also I try to analyze their influence on the construction of suffering and pain speeches, observed during the course, for students narrating experiences of physical punishment of children and their families present in the polls, the paradoxical relationship with the school, its challenges, and consequences. The question I want to answer, is the extent to which schools are able to conform meaning of codes of social life for these children without involving dramatic family costs? In this sense, we evaluate what these point of view the costs of teachers/researchers on visits to parents, the image that set the same in these tense encounters.*

Keywords: *anthropology in education, ethnography and teach, Profefpar in Maranhão, suffering and school violence.*

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um programa emergencial do governo federal, implementado em janeiro de 2009, em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os governos estaduais e municipais, além do Distrito Federal, através de instituições de ensino superior. Com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior, esse programa tem como público-alvo professores em atuação na rede pública da educação básica, que possam conquistar a formação necessária pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Pode-se, assim, ter docentes visando à obtenção de uma primeira formação superior em licenciatura na sua área de atuação, como, também, os que desejam se diplomar numa segunda área de licenciatura, na qual desejam atuar. As regiões Norte e Nordeste do Brasil foram as que mais tiveram municípios interessados, contando com o total de, em 2014, 29.104 e 17.427 alunos cursando o programa.¹

¹ Todas essas informações constam na página <http://www.capes.gov.br/educação-basica/parfor> (acesso em 20/09/2016).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aderiu, ainda em 2009, ao Parfor, através do que chamou, como programa interno, de Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Profebpar), oferecendo várias licenciaturas, como Química, Matemática e Letras. Também há a de Ciências Sociais, da qual participei, em 2014. Lecionei uma disciplina no *campus* da UFMA, em Codó, município do leste do Maranhão, a cerca de 300 km da capital, São Luís. A disciplina era Laboratório de Ensino em Ciências Sociais II (doravante LECS II), que tinha como proposta na ementa levar os alunos 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 por mim selecionados. Outras lentes teórico-metodológicas seriam oferecidas por meio de comentários sobre obras que considero fundamentais na literatura acerca de trabalho de campo em antropologia, entendendo a etnografia como experiência de construção de pesquisa por meio da interlocução e problematização dos sentidos das experiências vividas pelos envolvidos na investigação, como sintetiza Peirano (2014). Não tinha como foco o aprofundamento dessas discussões com a turma, uma vez que não fazia parte do objetivo da disciplina em questão e pelo tempo disponibilizado para cumprir o programa. Noutras palavras, busquei oferecer uma espécie de guia inicial para pesquisas de campo em escolas, ou melhor, a partir das mesmas, deixando margem para que os alunos dialogassem comigo. Minha perspectiva era a de poder aprofundar leituras e elucidar questões que fossem construídas pelos próprios alunos. Planejava, o que de fato ocorreu, reforçar em minhas falas, em sala, que os alunos não ignorassem seus incômodos no ambiente a ser pesquisado, e também ao longo de suas pesquisas exploratórias, encorajando-os a trazer suas angústias para as aulas. Disse a eles que aquelas serviriam como espécie de chave de entrada para operar questionamentos a partir das ciências sociais.

Trabalhamos, então, com os textos escolhidos, e previamente disponibilizados, em leituras coletivas, em voz alta, revezando-nos todos em cada trecho. O método se completava com pausas programadas nessas leituras, durante as quais incentivava os alunos a narrar episódios através dos quais pudessem conferir sentido ao 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.² A partir disso, eu elucidava as ideias dos autores naqueles textos. Ao longo das aulas sobre famílias e trajetórias escolares (Bourdieu; Passeron, 2009) e comportamentos compreendidos como possíveis condutas indisciplinadas (Willis, 1991) pelos que frequentassem o ambiente escolar, os estudantes escreveram nos seus cadernos suas percepções sobre os alunos que frequentemente não compareciam às escolas nas quais trabalhavam. E resolveram investigar, a partir das conexões entre ambiente escolar, lar e vizinhança (Lahire, 2004), o que havia por trás disso, vendo como “cada caso não é um caso” (Fonseca, 1999), ou “causo”, como os próprios alunos vieram a dizer, modificando o termo intencionalmente, durante uma das aulas.

Os alunos de LECS II residiam não só em Codó, mas também noutras cidades próximas, como Caxias, Timon, Peritoró e São Mateus do Norte, e eram todos docentes, em atividade, em escolas públicas e/ou privadas. Lecionavam os mais diversos temas, em lugares distantes das suas residências. O perfil da turma de LECS II era o de ser constituída por 100% de alunos que já eram professores, tanto em escolas públicas como em particulares, tanto no ensino infantil quanto no médio, no fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (conhecida por EJA). Ao todo, eram dez mulheres e dois homens. Todos possuíam motocicleta, pegavam estradas precárias, raramente 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, bem como loteando cargos públicos³. Essa forma de ocupação da terra, na

² Noutro artigo, ainda em andamento, venho investindo na análise comparativa entre cenários entendidos como urbanos em relação aos periféricos, no Brasil, que possam aprofundar a categoria “projeto” na análise dos dados de minha pesquisa. E, nesse âmbito, reforçar o papel central das escolas nas estratégias das pessoas para atingir objetivos almejados. Para a categoria “projeto”, tenho me pautado a partir das discussões estabelecidas por Ortner (2007), sobretudo, e as empreendidas por Gilberto Velho (1981). Agradeço a um(a) d@s parecerist@s pelos comentários que terminaram por reforçar esse investimento, indicando possibilidades de aprofundamento de minhas leituras e investigações.

³ A relação entre estas estruturas sociais e suas redes de poder, nos processos de conformação de *habitus*, em perspectivas individuais e coletivas no sistema escolar são objeto de investigação de outra frente dessa mesma pesquisa. Vale dizer que, para isso, venho me valendo de literatura diferente da que utilizei no presente artigo, inclusive comparando situações ocorridas em escolas de periferias de grandes centros urbanos com as de municípios maranhenses, seguindo método desenvolvido por Leach (1960, 2010).

região, foi consolidada durante os anos 1970 (Velho, O., 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, O., 1976) encontravam-se, desde o início do século XX, estagnadas, com silhuetas definidas. Não obstante os latifúndios, não são poucos os povoados reconhecidos pelo governo federal como remanescentes de quilombolas, algo comum em todo o estado (Almeida, 2002).

Nesse cenário, uma vez que uma criança parasse de frequentar a escola, os professores, então alunos da turma de LECS II, buscaram conversar com seus responsáveis, onde eles residiam. Vale lembrar que a participação no Parfor é voltada para quem já tenha um diploma de licenciatura ou ensine alguma área de conhecimento ainda sem nela estar licenciado. 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 voltar a ser aluno. Fato comum no perfil social da região (Ahlert, 2016), essas pessoas eram as pioneiras em suas famílias no nível de educação formal ao completarem não somente o ensino fundamental, como, em alguns casos, cursos técnicos e universitários, além de trabalharem em instituições escolares.

Como trabalho de avaliação, propus para os alunos 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 onde trabalhassem. Escolhendo uma escola, primeiro deveriam registrar informações acerca de sua localização, estrutura física, número de alunos, professores e demais funcionários. Já tendo se identificado à diretora ou diretor como alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, negociariam a possibilidade de conhecerem, 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 os alunos 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. Os alunos de LECS II 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. Relataram serem localidades que só tiveram acesso à luz elétrica recentemente, mas que não têm a mesma relação com saneamento básico, atendimento médico, e registros documentais, como RG, CPF e Título de Eleitor. Até este ano, 2016, em virtude de campanha do atual governo estadual, eram pessoas invisíveis aos olhos da burocracia da administração pública.

Neste artigo, pretendo avaliar como a pesquisa dos estudantes foi construída, a partir da experiência nas aulas de LECS II, como eles operaram coletivamente suas interpretações pragmáticas dos textos adotados. Também busco observar a sua influência na construção de discursos de sofrimento e dor (Agamben, 2008; Butler, 2015; Das, 1999, 2011; Sarti, 2011), registrados em suas pesquisas de campo exploratórias, uma vez que os estudantes narraram experiências de castigos físicos dos alunos faltosos 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 esses alunos, sem envolver dramáticos custos familiares? Nesse sentido, avalio quais seriam esses custos do ponto de vista dos professores/pesquisadores nas visitas aos pais, e a 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 aspectos universais 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 apresentaram relatos de seu dia a dia como professores, versando sobre privilégios que avaliavam 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 contraprestações 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 dez 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 (1975). Não que eu venha, neste artigo, e nem ache pertinente enveredar por uma análise estrutural, nem muito menos arvorar-me em teorias sobre o que seria o inconsciente como categoria analítica. Mas essa regularidade, sem nada combinado entre os alunos, 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 os alunos a refletir acerca das motivações dessas atitudes por eles classificadas, em comum acordo, como sendo indisciplinadas da parte dos seus alunos, mais até do que as bases dos desfechos semelhantes

para as contendas. Em minha mente, operava com a ideia de que os alunos deveriam procurar investigar as condições de possibilidade, os sentidos, para que os seus alunos 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” (Fonseca, 1999, p. 59). Afinal, era necessário pensar nas justificativas dos alunos 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 dos filhos, 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 pista deixada por Fonseca, situar as pessoas no ambiente social, evitando o lugar comum de “isolar o indivíduo de seu grupo social” (Fonseca 1999, p. 61).

Em sala, ao saber que já tinham cursado a disciplina Antropologia, lembrei que temos potenciais biológicos, voltando a 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, afirmei. Dessa maneira, rememorei apontamentos de Malinowski (1984), na “Introdução” de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, que a turma já havia lido, assim como Boas e Mauss, naquela disciplina, acerca da importância dos afetos em nossas pesquisas. Estes, longe de terem classificações sociais de valores supostamente universais, são experimentados e compreendidos nas relações entre as pessoas, desencadeadas nos diversos modos de existirmos (Reddy, 1997). Ocorre que, ao invés de agirmos como pretensos mágicos ou adivinhos, seria aconselhável atuarmos como pesquisadores, isto é, não deduzirmos as condições sociais de existência para que uma pessoa se comportasse de uma forma considerada indesejável, mas sim indagarmos quais seriam essas 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

alunos 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.

Vocabulários da violência

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). Em momento algum deixei de enfatizar, com os alunos, as diferenças entre o cenário investigado pela autora em relação ao que eles estavam conhecendo na condição de pesquisadores em formação. Neste artigo, não analisarei essa situação, ricamente vivenciada no ambiente de sala de aula. Em uma região de marcante pobreza material, e alvo de frequentes denúncias de trabalho em condições de escravidão, avaliei 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. Os alunos mostraram-se 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, conformando 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, os alunos demonstraram estar incomodados 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 configuração 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.⁴

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 pelos alunos de LECS II. Ressaltei aos alunos que era preciso tomar cuidado para não confundirmos situações ocorridas em universos etnográficos bem distintos, por aproximações apressadas, quando conduzia os debates e as reflexões construídas de forma coletiva. Através do sentimento de empatia com as moças, não autorizadas a expressar qualquer tipo de descontentamento com a escola, e nem certos sentimentos em público, decidiram ir às casas dos alunos faltosos. Havia constatado o mesmo caso que vivenciavam nas suas salas de aula como docentes logo nos primeiros minutos de conversa com diretores e professores. Resolveram compreender quais os motivos de um número considerável de alunos, naquela região, faltarem às aulas. Compreenderam que valeria o esforço de não criminalizar essa atitude, mas observar pessoalmente como era a vida das famílias desses alunos, 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, pelos alunos. Narraram suas sagas cheias de pitadas de heroísmo para chegarem às famílias dos alunos faltosos, com bom humor, rindo dos percalços encontrados nos caminhos. Antes mesmo de chegarem aos seus destinos, contrapuseram a ausência de conforto no deslocamento daqueles até as unidades

⁴ Notadamente, a leitura dos artigos de Perosa suscitaram reflexões das alunas de LECS II sobre marcantes estratégias das alunas dos colégios por elas investigados. Isto porque estas justificavam seus esforços para frequentar as aulas para não mais serem “exploradas ou abusadas por homens e familiares na região”. Quanto maior o desempenho escolar, na percepção destas, mais certas estariam do significado positivo, como uma espécie de índice, de que estavam melhorando as chances de ter maior autonomia econômica para ter garantido o que entendiam por “dignidade”.

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 pelos alunos de LECS II, imediatamente impactando suas próprias percepções acerca do comportamento dos alunos que estavam investigando.

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 (Garcia, 1977; Leite Lopes, 1976; Palmeira, 1976; Sigaud, 1979). 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. Não é preciso um olhar arguto para tal constatação, uma vez que esse 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 refeição.

Identificaram-se como professores dos filhos 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, avaliaram que só poderiam conhecer 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.

Os estudantes de LECS II, enfim, tiveram que convencer os pais dos alunos 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 II. Não havia a possibilidade de as escolas fornecerem algo novo nos projetos familiares, simplesmente porque 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, ou satisfatória, 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.

Os alunos observaram esses diálogos tensos entre seus pais e os estudantes, que arriscaram, no limite do mau recebimento de sua primeira visita àquelas famílias, uma conversa. Introduziram 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. Os 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 das ciências sociais, e que dizia respeito a situações vividas no cotidiano dos trabalhos dos alunos de LECS II. A ausência constante de vários dos seus alunos, antes vista como fruto de desinteresse, e, até certo ponto, tratada de forma criminalizada, como uma espécie de indisciplina, levantando desconfiças de que estariam matando as aulas para atividades mais prazerosas, deu lugar a hipóteses mais complexas.

O fato de estarem estudando casos específicos, seguindo as orientações de Fonseca (1999), não implicava 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 a 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 professores, não havia essa 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 documentário narra a história de formas de resistência e resposta de trabalhadores rurais, na Paraíba, às ações violentas de fazendeiros e seus prepostos, armados, para a manutenção das formas de apropriação do seu trabalho. Coutinho e sua equipe, no início dos anos 1960, pesquisavam o tema e, através das Ligas Camponesas, mapearam líderes de grupos de trabalhadores rurais em regiões de engenhos de cana-de-açúcar. Um deles era João Pedro Teixeira, brutalmente assassinado por capangas dos proprietários rurais, numa emboscada na beira da estrada. Sua viúva, Elizabeth Altino Teixeira, iniciou uma saga pela apuração do ocorrido, do julgamento e da punição dos acusados. Tornou-se, também, líder camponesa, nacionalmente reconhecida. Com a eclosão do golpe empresarial-militar, nos anos subsequentes separou-se de seus filhos e viveu na clandestinidade. Coutinho procurou encenar com pessoas próximas a João Pedro, trabalhadores nos engenhos, como teria sido sua luta por melhores condições de vida. Foi um projeto executado coletivamente, abortado com a chegada das tropas militares em prol do novo governo ditatorial. Até o início dos anos 1980, Coutinho havia pensado que todo o material da filmagem teria sido perdido. Com o seu achamento, resolveu visitar a região, buscar pessoas ainda vivas, seus parentes, e exibir as inéditas imagens delas mesmas, na parede de uma das casas. Gravou relatos biográficos de sofrimentos e perseguições perpetradas pelos fazendeiros e seus capangas, prefeitos, vereadores e autoridades policiais. Tais relatos o ajudaram a procurar e a encontrar Elizabeth, e conectá-la aos seus filhos, mostrando que o ambiente tornava isso possível, ao contrário de poucos anos anteriores.

O texto escolhido para fecharmos a discussão dos dados de campo, antes de os alunos escreverem suas análises propriamente ditas, e prepararem a exposição oral, foi “As contradições da herança”, de Pierre Bourdieu (2012). A ideia era convidar os alunos 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 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 suspensão da frequência dos filhos 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 pelos 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 filhos e filhas 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 original. Mal havia terminado minha fala, os alunos 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 os alunos, residentes nessas casas, nas poucas vezes em que iam às escolas. Ao observarem marcas de queimaduras nos braços e nas pernas dos alunos, recentes e antigas, procuravam saber do que se tratava, perguntando se haviam caído ou algo do tipo. Com alguma resistência, responderam que seria resultado de surras de facão. Essas surras ocorriam quando insistiam com os pais em ir para a 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, 2012, p. 232), chamou atenção dos alunos de LECS II. 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 dos filhos 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 (Arendt, 1999, p. 5). Um evento crítico (Das, 1995), como uma forma de interrupção de uma sequência habitual de ações esperadas, ou familiares aos envolvidos, é compreendido como algo destrutivo e ameaçador àquele poder, devendo, assim, ser destruído por meios além dos utilizados costumeiramente (Das, 1995, 1999, 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 (Das, 1999, 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 os filhos 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 dos filhos, 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). Os pais, assim, revelavam sua condição de vida precária, nos termos de Butler (2015, p. 43), mostrando o reconhecimento de seu estado, condicionado a normas que feriam a manutenção das circunstâncias básicas de existência. E, nos termos colocados pelos alunos de LECS II, tanto as vidas de seus familiares, pais e avós, principalmente, como a dos seus interlocutores eram constituídas em situações de altos custos morais e materiais, atreladas a vontades de redes de poder centralizadas em proprietários de terras com forte influência no exercício do poder político em diversos municípios da região. Eu estava diante do sofrimento associado à

violência, não 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 dos alunos.

Havia marcante empatia dos alunos de LECS II com os agredidos, 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 (Sarti, 2014, p. 79-80), em face do registro dos fatos e de suas interpretações nos trabalhos finais de LECS II. Contudo, havia também a perspectiva do entendimento não ressentido ou raivoso da atitude dos pais, uma vez que os alunos, 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 esses alunos deles mesmos que, nos últimos anos, além de professores, haviam voltado a ser alunos e experimentaram 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 semelhante ao da 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 (Das, 1995) 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. Os alunos de LECS II tinham apresentado essas marcas em suas falas de sofrimento, na aula anterior, mostrando empatia com a situação vivida pelos alunos 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 surrou o filho 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 de limitação da herança, de Bourdieu (2012, p. 234), no sentido de ter medo de seguir os passos do pai, que buscou estudar com 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 estabelecido: aceitação dos alunos às minhas propostas iniciais, identificação dos mesmos 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 os alunos pesquisados e seus pais, e a rememoração 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 ressignificar fatos trazidos de modo inesperado, haja vista não saberem de antemão qual a temática daquele.

Tal trajetória de pesquisa, expressa neste artigo, pode ter dado ao leitor a sensação de que informações não foram transformadas, ainda, em dados de análise, no sentido defendido por Strathern (1999) acerca de certos perfis de trabalho etnográfico. Corri este risco na medida em que o presente texto foi o primeiro exercício de sistematização do cenário da pesquisa, procurando dar

elementos do mesmo para melhor compreensão das condições de produção das análises e de qual questão escolhi para enfrentar, desta vez. É possível, assim, que tenha ficado claro que as outras frentes da mesma pesquisa venham a ser tratadas, inclusive com literaturas específicas distintas das que operei neste artigo, noutros textos. O efeito imediato é a impossibilidade de aprofundar pontos apenas apresentados e não analisados no texto, implicando a necessidade de fazer isso noutros lugares.

Dessa maneira, a LECS II foi um laboratório no sentido de podemos experimentar, todos juntos, formas de redimensionamento de sofrimento associado a episódios violentos (Sarti, 2011), fundamentalmente tendo a escola como referencial através do que ela poderia proporcionar ou de fato proporcionava. Nos termos de Ingold (2015), o que nós, em LECS II, 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 dos alunos. 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*.

Referências

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo, a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.

AHLERT, M. A gestão do imponderável e a esperança: notas exploratórias sobre conhecimento e escola entre quebradeiras de coco. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 13, n. 25, p. 43-60, jan. /jun. 2016.

ALMEIDA, A. W. B. (Org.). *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: ECN: SMDH: PVN, 2002.

ARENDT, H. *Da violência*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOAS, F. Antropologia. In: STOCKING Jr., G. W. (Org.). *A formação da antropologia americana (1883-1911): antologia/Franz Boas*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004a. p. 323-340.

BOAS, F. Raça e progresso. In: CASTRO, C. (Org.). *Franz Boas: antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b. p. 67-86.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 229-237.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Los herderos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DAS, V. *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, V. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 14, n. 40, p. 31-42, jun. 1999.

DAS, V. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GARCIA, M.-F. *O Bacurau: étude de cas d'un marché situé dans une usina*. 1977. Dissertação (Mestrado em Antropologia)—Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LEACH, E. R. The frontiers of Burma. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, v. 3, n. 1, p. 49-68, 1960.

LEACH, E. R. Terminologia de parentesco Jinghpaw. In: LEACH, E. R. *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 53-88.

LEITE LOPES, J. S. *O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura dos mitos. In: LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 237-265.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: MAUSS, M. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 325-335.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

ORTNER, S. B. Poder e projetos: uma reflexão sobre a agência. In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. H. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas: 25ª. Reunião de Antropologia, Goiânia – 2006*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PALMEIRA, M. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na “plantation” tradicional. In: CONGRÈS INTERNACIONAL DES AMÉRICANISTES: CONGRÈS DU CENTENAIRE, 42., 1976, Paris. *Actes...* Paris: Société des Américanistes, 1976. p. 305-315.

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

PEROSA, G. S. Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 87-111, jan./jun. 2006.

PEROSA, G. S. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, abr./jun. 2010.

REDDY, W. M. Against constructivism: the historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*, Chicago, v. 38, n. 3, p. 327-351, 1997.

SARTI, C. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, Salvador, ano 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011.

SARTI, C. A construção de figuras da violência: a vítima, a testemunha. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 77-105, jul./dez. 2014.

SCHUTZ, A. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SIGAUD, L. *Os clandestinos e os direitos: estudo sobre os trabalhadores da cana-de-açúcar de Pernambuco*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SIGAUD, L. As vicissitudes do “Ensaio sobre o dom”. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 89-124, 1999.

SIGAUD, L. Direito e coerção moral no mundo dos engenhos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 361-388, 2006.

STRATHERN, M. O efeito etnográfico. In: STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 1999. p. 345-405.

VELHO, O. G. *Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo: Difel, 1976.

VELHO, G. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In: VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 13-38.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017