



UM NÃO-LUGAR ESCOLAR PARA CRIANÇAS AFRO-DESCENDENTES DA PERIFERIA DAS PERIFERIAS

Maria Cristina Schefer¹

Gelsa Knijnik²

Resumo: O artigo tem o propósito de discutir o cotidiano de uma escola situada na *periferia das periferias* de uma cidade dormitório da região metropolitana de Porto Alegre (RS), frequentada por crianças que, em sua quase totalidade, eram afrodescendentes. Na pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos de “tipo etnográfico”, como formulado por Green e André. Do ponto de vista teórico, o estudo estabeleceu, prioritariamente, interlocução com o pensamento de Bauman, de Milton Santos e de Marc Augé. A investigação possibilitou mostrar que aquela escola se constituía em um *não-lugar escolar*, estando marcada por intensos processos excludentes, mesmo que, do ponto de vista legal, ali estivessem alunos afrodescendentes e professores “incluídos” no sistema educacional. Assim, estava em curso, naquele *não-lugar escolar* uma ruptura entre o que a Lei prevê para os estudantes brasileiros e àquilo que ocorria no “chão da escola”.

Palavras-chave: não-lugar escolar; cotidiano escolar; escolares afrodescendentes.

A NON-PLACE SCHOOL FOR AFRO-DESCENDANTS CHILDREN FROM THE PERIPHERY OF PERIPHERIES

Abstract: This article aims to discuss the daily life of a school located on the outskirts of the outskirts of a dormitory town in the metropolitan area of Porto Alegre (RS), frequented by children, almost entirely, were African descent. In the survey, ethnographic methodological procedures were used, as formulated by Green and Andrew. From a theoretical point of view, the study established, primarily, dialogue with Bauman, Milton Santos and Marc Augé. The research allowed to show that that school was constituted in a non-place school, and is marked by intense exclusionary processes, even if, from a legal point of view, there were Afro-descendant students and teachers "included" in the education system. So, was in progress, at that non-place school, a break between what the law provides for Brazilian students and what happened in the "ground school".

Keywords: non-place school; school routine; african-descent students.

UN NON-LIEU SCOLAIRE POUR LES ENFANTS DE AFRO-DESCENDANTS DE PÉRIPHÉRIE DES PÉRIPHÉRIES

Résumé: Cet article vise à discuter le quotidien d'une école située à la *périphérie des périphéries* (*periferias das periferias*) d'une ville-dortoir dans la région métropolitaine de Porto Alegre (RS), fréquenté par les enfants qui, presque entièrement, étaient afro-descendants. Dans

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995). Mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade de Caxias do Sul (2008). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2015). Supervisora Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus/Osório (Litoral Norte).

² Licenciada em Matemática pela UFRGS. Mestre em Matemática e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pesquisadora 1C do CNPq. Editora da revista Educação Unisinos.



recherche, ont été utilisées procédures méthodologiques de “type ethnographique”, comme formulée par Green et Andrew. De un point de vue théorique, l'étude a établi un dialogue principalement avec des Bauman, Milton Santos et Marc Augé. La recherche a permis de montrer que cette école a été constitué dans un *non-lieu scolaire*, marquée pour intenses processus d'exclusion, même que, d'un point de vue juridique, il y avait des étudiants afro-descendants et enseignants "inclus" dans le système d'éducation. Donc, était en cours, à ce *non-lieu scolaire* une rupture entre ce que la loi prévoit pour les étudiants brésiliens et de ce qui est arrivé dans la “terrain d'école de terrain”.

Mots-clés: non-lieu scolaire; quotidien scolaire; scolaires afro-descendants.

SIN ESPACIO EN EL RINCÓN ESCOLAR PARA NIÑOS AFRO-DESCENDIENTES DE LA PERIFERIA DE LAS PERIFERIAS

Resumen: El artículo tiene el propósito de discutir el cotidiano de una escuela en la *periferia de las periferias* de una ciudad donde las personas se van para acostarse, de la región metropolitana de Porto Alegre (RS), a menudo por niños que, en su casi totalidad, eran afrodescendientes. En la pesquisa fueron utilizados procedimientos metodológicos de “tipo etnográfico”, como formulado por Green y André. Del punto de vista teórico, el estudio estableció, prioritariamente, interlocución con el pensamiento de Bauman, de Milton Santos y de Marc Augé. La investigación posibilitó mostrar que aquella escuela se constituía en un *no-espacio escolar*, fijada por intensos procesos excluyentes, mismo que, del punto de vista legal, allí estuvieron alumnos afrodescendientes y profesores “incluidos” en el sistema educacional. Así, estuvo en curso, en aquel *no-espacio escolar* una ruptura entre lo que la Ley prevé para los estudiantes brasileños y lo que ocurría en el “rincón de la escuela”.

Palabras-clave: no-espacio escolar; cotidiano escolar; escolares afrodescendientes.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute uma pesquisa que teve como objetivo analisar o cotidiano de uma escola situada na *periferia das periferias* de uma cidade dormitório da região metropolitana de Porto Alegre (RS).³ Documentos oficiais disponibilizados pela prefeitura municipal afirmam que o loteamento das terras dessa periferia iniciou na década de 1970 e teve como propósito receber desempregados funcionais que migraram para a região metropolitana de Porto Alegre em busca de trabalho, no período da construção do polo petroquímico de Triunfo (RS). Em 2011, quando da realização da parte empírica do estudo aqui discutido, os moradores da “ex-vila dos trabalhadores do polo”, pobres herdeiros da pobreza de então, estavam, há duas décadas, sujeitos a vagas trabalhistas sazonais nas indústrias da região, assim como à oferta de empregos não formais. Doze pais de alunos e de alguns ex-alunos da escola tinham estado reclusos por crimes ligados, principalmente, ao tráfico de drogas. Naquele ano, 75% das famílias, em

³ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na 37ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Florianópolis, em outubro de 2015.

sua maioria afrodescendentes, eram beneficiárias do Programa Bolsa-Família, e algumas acumulavam outros benefícios assistenciais, como o Auxílio Reclusão e o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A escola, responsável indiretamente pela manutenção do benefício financeiro da Bolsa-Família (que tem o pagamento condicionado à presença efetiva dos alunos) se constituía, por essa e várias outras questões, em ponto de ligação entre a vila e o centro da cidade. Conforme presenciado durante o estudo, os moradores da vila vinham à escola por motivos diversos, como, por exemplo, fazer a cópia de um documento ou pedir que alguém intercedesse por eles junto às autoridades centrais. A escola era também o lugar da escuta. Frequentemente aparecia na secretaria da escola um morador da vila, mesmo que não fosse familiar direto de algum aluno, para contar um infortúnio e receber um conselho da diretora. Carismática, ela era chamada por todos pelo apelido, fossem adultos ou crianças do lugar, e a escola era menos conhecida por seu nome formal e mais por se tratar da “escolinha da (apelido da diretora)”.

As crianças que frequentavam a escola em muito se pareciam àquilo que Dornelles (2008, p. 72) caracterizou como relativo à infância ninja: “que está à margem de tudo [...]. São crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo, e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana”. Apesar de as constituições do país que, ao longo do tempo, continuamente vêm ampliando direitos humanos a *todos*, o Brasil já havia internalizado culturalmente a coexistência de infâncias adversas, legitimadas em quase 400 anos de escravidão (Del Priore, 1991), período em que foi introjetada, socialmente, a imagem de crianças brancas com direitos garantidos e de negras, na melhor das hipóteses, como reles brinquedos para aquelas. De descreve Veríssimo (1906, p. 47 apud Kishimoto, 1993), “não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítimas consagradas aos caprichos do *nhonhô*. Eram-lhe o cavalo, o leva-pancada, os amigos, os companheiros, os criados”.

Os moradores da vila, assim como as crianças que frequentavam a escola eram, em sua quase totalidade afrodescendentes. Na documentação da instituição, constava que se autodeclararam como negros ou pardos. As famílias que frequentavam templos de alguma religião afro-brasileira eram discriminadas, sendo referidos, em muitas situações, como “os macumbeiros”. Assim, podemos pensar que, na verdade, havia ali



uma multiplicidade de infâncias ninjas, instituída pelo entrecruzamento de marcadores sociais e culturais, tais como os étnicos/raciais, religiosos e econômicos. Tratava-se de uma multiplicidade de mundos infantis, que é, muitas vezes, simplificada ou até mesmo obliterada em documentos oficiais. Como ressalta Del Priore,

para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, por organizações não governamentais ou autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa (Priore, 2012, p. 233).

É nessa *periferia das periferias* habitada por infâncias ninja que se situava a escola cujo cotidiano interessava examinar. O cotidiano escolar – em particular, daquelas instituições frequentadas pelos mais empobrecidos, sob diferentes prismas, tem sido objeto de estudo no Brasil, como indicam os trabalhos desenvolvidos, entre outros, por Esteban (2007), Oliveira (2009) e Brayner (2010); e os estudos realizados por Gomes (2012), Gentili et alli (2012) e Coelho e Silva (2013), no que tange especificamente a questões relativas aos processos de escolarização de estudantes afro-descendentes, como os envolvidos na pesquisa que deu origem a este artigo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se insere no conjunto de estudos que problematizam a educação escolar dos grupos que, no espectro social, historicamente têm sido posicionados em uma posição de desvantagem.

A realização do pesquisa possibilitou elaborar o argumento que neste texto é apresentado: naquela *periferia das periferias*, era oferecida às crianças uma educação precária, que não seria uma anomalia do sistema de ensino. Ao contrário, atenderia de forma eficaz à sociedade de consumo líquido-moderna (Bauman, 2008), da qual faz parte. O percurso argumentativo que nos conduziu à sua formulação é apresentado nas próximas seções.

BREVES NOTAS SOBRE A SOCIEDADE DE CONSUMO LÍQUIDO-MODERNA

Os tempos atuais foram caracterizados por Bauman (2008), como modernidade líquida, na qual emergiu uma sociedade de consumo líquido-moderna. Segundo o sociólogo, se trata de uma organização social que garante, primeiramente, os interesses capitais. A partir dos conceitos de *homo eligens* (que escolhem) e de *consumidores*



falhos (desqualificados para o consumo), o autor chama atenção para o processo de objetivação financeira de *todos os corpos*, na Contemporaneidade: aquilo que as pessoas possuem passa a comodificá-las e suas ações podem recomodificá-las. Assim, é “preciso primeiro se tornar mercadoria para ter uma chance razoável de exercer os direitos e cumprir os deveres de um consumidor” (Bauman, 2008, p. 89).

Nesse “novo cenário” a partir de uma infinidade de critérios, para tudo é preciso ser eleito, inclusive para um bom lugar na “prateleira de trabalho”. As exigências para ter direito a um ofício (a um processo de recomodificação) renovam-se e atendem ao mercado e não às necessidades sociais. Para manter uma imagem de “sociedade coerente” e evitar a responsabilização moral e jurídica, os gestores atuais têm lançado mão do “arsenal linguístico dos estados de negação” (Cohen apud Bauman, 2008, p. 149). Assim, “através do uso de três conceitos, danos colaterais, baixas colaterais e vítimas colaterais”, é possível “desculpar ações prejudiciais, justificá-las e eximi-las de punição com base na ausência de intencionalidade” (p. 149). Ao contrário do passado, em que foi convencionalizado que o “lixo humano” deveria ser extinto, na Contemporaneidade, mesmo as pessoas desqualificadas socialmente, excedentes, são necessárias, pois elas consomem as sobras dos homens “de bem” e isso torna o mercado extremamente eficaz em termos de lucratividade. Apoiando-nos nas formulações do sociólogo e no trabalho de campo desenvolvido, este artigo apresenta elementos que nos permitem afirmar ser a escola estudada – e o lugar no qual estava inserida, quando da realização da pesquisa – subsistemas de um sistema de exploração de vidas.

A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO E O MATERIAL EMPÍRICO DO ESTUDO

A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida ao longo de quatro meses, nos quais a primeira autora do trabalho esteve presente, na escola em todos os dias letivos, e, realizou visitas pontuais, nos dois anos seguintes. A investigação pode ser caracterizada como “do tipo etnográfico” (André, 1978), entendendo esse termo não como um conceito que circunscreve uma metodologia, mas, sim, como aquele que permite (respeitados seus vínculos com a Antropologia) uma pluralidade de registros acadêmicos de natureza etnográfica, como apontam Green (2005) e André (1978).

Green e colaboradores (2005) argumentam quanto à necessidade do uso de

“sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (p. 17). Afirmam que a etnografia na pesquisa educacional é um estudo desenvolvimental, que não permite a chegada ao campo com definições *a priori* (seja em relação ao objeto da investigação e aos informantes, seja em relação ao tempo de permanência e aos instrumentos de pesquisa), não tendo uma função intervencionista.

Com base nas formulações de Geertz (1989), André (1995) destacou que a pesquisa em educação de tipo etnográfico deve abranger uma “descrição densa”, vista como diretriz metodológica, quando, num movimento de ir e vir ao campo, o pesquisador “deve atentar-se para o comportamento e, com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (Geertz, 1989, p. 27).

Para dar conta da descrição densa formulada por Geertz (1978), no presente estudo foi utilizado um Diário de Campo, entendido como “um conjunto complexo de práticas de escrita (no caso, digitadas em um notebook), cujas funções e *status* são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos” (Weber, 2009, p. 158). Esse “caderninho digitalizado” reuniu 125 descrições de situações inusitadas, nomeadas como episódios-chave (alguns dos quais estão transcritos nas seções subsequentes); relatos de conversas informais, fotografias, e transcrições de entrevistas abertas, nas quais as narrativas dos entrevistados não tiveram uma estrutura pré-definida.

O exercício analítico levado a efeito sobre o material de pesquisa não teve como propósito o estabelecimento de algum tipo de categorização, uma vez que “sistemas de categorias são sistemas fechados nos quais todas as variáveis a serem observadas são definidas *a priori*” (Green, 2005, p. 16), e isso fragilizaria as possibilidades de descrição das nuances culturais, exigidas nos estudos do tipo etnográfico.

O LUGAR DO ESTUDO: UMA PERIFERIA DAS PERIFERIAS

A realização do estudo conduziu à construção de dois conceitos-ferramentas, elaborados. Tais conceitos foram concebidos tendo como pano de fundo as considerações de Zygmunt Bauman sobre o que nomeou por sociedade de consumo líquido-moderna (2008), brevemente apresentadas na seção anterior. O primeiro desses



conceitos – *periferia das periferias* – foi concebido a partir das formulações de Santos (2008) sobre *lugar* e de Rezende-Filho (2009), Santos (1993) e Mautner (1999) sobre *periferia*.

Para Santos (2008), as pessoas estão sujeitas às contingências que ações pretéritas no espaço “matéria trabalhada por excelência” definiram para o lugar (porção de terra identificada) onde vivem. Numa perspectiva totalizante do mundo social, o autor atribui ao espaço uma importância central, uma vez que “nenhum dos objetos sociais tem tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos” (p. 34). Ao demonstrar que o lugar resulta de uma singular imbricação espaço/ tempo, o autor põe em questão as definições genéricas, homogeneizantes, acerca de ‘os lugares’ e enfoca sua argumentação nos diferentes modos de produção que neles são constituídos. Não haveria tempo em si, mas temporalidades próprias em distintos lugares, do que decorreria a não pertinência de que se estabeleçam comparações valorativas quanto ao seu grau de desenvolvimento, por mais similares que os lugares possam parecer. Não se quer dizer, com isso, que os lugares, por possuírem essa marca geográfica de tempo/espaço, operam autonomamente. Os acontecimentos em um determinado lugar estariam subordinados a uma estrutura global. Isso porque “cada país é portador de uma temporalidade própria, sem dúvida subordinada à temporalidade internacional fornecida pelo modo de produção” (Santos, 2008, p. 64). Em cada estado, em cada cidade, é essa mesma lógica que opera, uma vez que “as regiões e os lugares não são nada mais do que lugares funcionais do Todo” (Idem).

Ao contrário daquilo que Rezende Filho (2009) mostrou sobre a existência, em tempos passados, de lugares específicos destinados aos pobres – tais como “as portas dos castelos e das igrejas” aludindo para uma categorização de periferia, a partir de uma posição geográfica determinada, na sociedade de consumo-líquido moderna, marcada pela efemeridade e provisoriedade, o binômio centro-periferia não pode mais ser entendido na perspectiva de lugares fixos. As cidades que compõem os espaços urbanos hoje possuem “[...] características de uma urbanização corporativa [...] gerando, graças às dimensões da pobreza e seu componente geográfico, um modelo específico de centro-periferia.” (Santos, 1993, p. 95).

Assim, mais do que uma única periferia, temos de admitir a existência de várias

periferias, situadas em espaços diferentes. Um lugar é considerado como periférico, menos por seu afastamento das luzes da cidade e mais devido à reduzida participação de seus habitantes no mercado consumidor. Nesse sentido, observa-se que há “empreendimentos imobiliários de luxo que também podem ser encontrados nos limites da cidade [...], porém jamais seriam identificados como ‘periferia’” (Mautner, 1999, p. 253), ou seja, não recaem sobre os *homo eligens* que habitam espaços não centrais das cidades, nem preconceitos, nem discriminações.

Ao longo do trabalho de campo, foi possível verificar que o lugar onde se situava a escola se constituía na periferia das periferias da cidade: aqueles moradores das regiões centrais e de outras periferias o consideravam como maior reduto de criminalidade, de consumidores falhos, de excedentes irrecuperáveis. Os episódios-chave, a seguir transcritos, apontam nessa direção:

75° dia na escola

A avó de uma aluna afrodescendente chega à escola no meio da manhã para buscá-la e parecia aflita. A mãe da menina acabara de dar entrada no hospital porque havia sido picada por uma cobra: *Como demorou para o patrão dela trazer lá do arvoredo, o médico disse que talvez tenham que tirar o braço.* A avó contou que os outros trabalhadores tentaram buscar socorro. No entanto, seus celulares estavam sem crédito.

Boias-frias, a mãe e o pai da aluna, assim como muitos outros moradores da vila, eram levados às 5 horas, todas as manhãs, por um carro que os distribuía entre chácaras, para a colheita de frutas ou corte de mato. Cada trabalhador precisava levar o próprio almoço e recebia entre R\$ 35,00 e R\$ 50,00 ao dia, que terminava por volta das 18 horas, quando o transporte chegava novamente na vila. O fato é que, no caso citado, a mulher foi picada pela cobra assim que iniciou o trabalho, mas o carro havia seguido para outra chácara; a vítima ficou *mais de hora desmaiada, e o braço ficou preto*, relatou a avó.

(Anotações: set. de 2011)

O desamparo dos trabalhadores informais fazia parte do cotidiano do lugar, e era consensual que não havia o que ser feito quanto à mudança dessa situação. Observou-se que os moradores que ali viviam, muitos descendentes dos antigos construtores do polo,



mantinham reduzido o potencial de recomodificação. Como destaca Bauman (2008), as pessoas em busca de trabalho precisam ter boa aparência e isso está diretamente associado a uma boa alimentação, ao acesso à informação, a um bom convívio social.

58° dia na escola

Um ex-aluno afrodescendente, de 11 anos, foi visitar a professora B. Quando ambos entraram na secretaria, ela pediu que ele levantasse a camiseta para eu ver algo [...]. O menino tinha o tórax e um dos braços deformados por fogo, com ausência de movimentos. A professora contou que ele passou três meses no hospital, no ano anterior, e quase faleceu: *O acidente se deu no corte de mato, segundo explicaram; foi pegar a querosene quente para alcançar ao pai que estava fazendo tora, e a lata virou sobre a fogueira e explodiu nele [...].* Questionei sobre o trabalho infantil. Disseram que não adianta, *tem quem empregue.* Os pais levam os filhos, e eles gostam de *ganhar uns trocos.* Antes de o menino ir embora, várias crianças o rodearam, pediram para ver sua barriga e as costas, e ele foi mostrando e recontando como se tudo não passasse de uma “arte infantil.”

(Anotações de Diário de Campo/ Profa. B: set. de 2011)

Ao longo do trabalho de campo, em muitas ocasiões foi observado um silêncio dos profissionais quanto ao trabalho infantil, mesmo que, de acordo com o Artigo 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente, seja “proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (Brasil, 1990).

Apesar de a vila ser um cenário marcado por adversidades e pela precariedade de estrutura, a vinda de pessoas para ali, ao longo dos anos, não cessou; ao contrário, era contínua e vinha respondendo a uma demanda governamental: um presídio fora instalado no município, e a vila transformou-se no “lugar de passagem” para os familiares dos presos, no atendimento a determinações judiciais que priorizam a “manutenção de laços parentais”. Porém, mediante a precariedade de recursos a que estava sujeitos, esse acolhimento tutelado resultava na constante atualização do lugar como receptáculo de consumidores falhos. Eis a periferia das periferias da qual a escola fazia parte.



O *NÃO-LUGAR ESCOLAR* NA PERIFERIA DAS PERIFERIAS

O segundo conceito-ferramenta elaborado ao longo do estudo foi o de *não-lugar escolar*, construído na interlocução do material produzido no trabalho de campo na interlocução com o pensamento de Bauman (1998, 2007, 2008, 2013), Nóvoa (2006) e Augé (1994). Para este último autor, o espaço só se transforma em lugar quando ganha significado para que nele se permaneça. O *não-lugar* é o espaço no qual as pessoas não encontram razões para permanecer. Do ponto de vista antropológico, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um *não-lugar*” (Augé, 1994, p. 73). A ausência de reconhecimento mantém espaços superficiais, de generalizações, de passagem, apropriado apenas “[...] para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo” (p. 75).

Nóvoa (2006) examina as possibilidades de os docentes atribuírem significado ao lugar onde atuam, a partir da ideia de pertença e identidade profissional. Argumenta que “a ideia de pertença e de identidade profissional [...] é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (p.8). Portanto, quando um espaço escolar estiver impedido (pelas práticas cotidianas) de promover identificações entre os profissionais e alunos, que o reconheceriam como sendo específico para o ensino, de modo análogo, essa instituição pode ser pensada como um *não-lugar escolar*. A discussão a seguir oferece elementos para subsidiar a afirmação de que a escola estudada se constituía em um *não-lugar escolar*.

Quando do início do trabalho de campo, mais de 200 alunos estavam matriculados na escola, distribuídos entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu horário de funcionamento era das 7h às 19h; a maioria das crianças frequentava meio turno, uma vez que, para ter direito a turno integral na Educação Infantil, era preciso que as mães comprovassem que trabalhavam de modo sistemático... Mesmo assim, havia uma disputa entre as mães pelo direito de deixar os filhos mais tempo na escola, pois havia o imperativo da fome a ser suprida.



Uma menina do 2º ano (sete anos) chegou com marcas de cinta nos braços. Contou que o pai voltou do corte de mato e a arrancou “a laço” da cama. Quando perguntei a ela a razão de seu pai ter feito isso, a menina, rindo, respondeu: *Eu cozi todos os ovos da caixinha e comi. Ele chegou com fome, e não tinha mais nada.* Insisti: *Como você cozinhou os ovos?* A menina relatou que quebrou oito ovos na lata de cozinhar pinhão, botou no fogo, colocou sal e comeu. Comentei com ela: *Uma criança não pode comer oito ovos de uma vez só!* A menina respondeu: *Pode, sim! Eu comi, e não aconteceu nada. Meu pai também come as coisas escondido e não deixa pra ninguém.* A seguir, deu mais alguns detalhes dos logros do pai. E retornou para a sala.

(Anotações/ out. de 2011)

Tendo em vista que os profissionais do ensino das redes públicas, em princípio, gozam de garantias legais para o “exercício digno da função”, seria pertinente pensar que todos os que trabalhavam naquela escola tinham o potencial “recomodificatório” similar e estável. Porém não era isso que ocorria. Das dezessete profissionais entrevistadas nove contaram, com riqueza de detalhes, que estavam na escola *de castigo*,

Normalmente quem vem para cá são aquelas que a secretária não quer nas outras escolas. Existem muitas razões pelas quais elas vêm, às vezes por serem pessoas que batem de frente com outras escolas, com a equipe diretiva e outros grupos ou por “castigo”, pra aprenderes porque tu não formas o círculo deles, tu és um pouco diferente, então, normalmente, é por castigo. Eu sou uma. Bati de frente com eles! (Transcrição de entrevista com a Profa. B em setembro de 2012).

O corpo docente da escola era 100% feminino. Todas as professoras, com exceção de uma, eram brancas, filhas de descendentes europeus que colonizaram o sul do país. A docente afrodescendente que ali atuava (segundo ela, a única de toda a rede municipal) era alfabetizadora. Ao longo do trabalho de campo, jamais se referiu a algum tipo de discriminação praticado por suas colegas, ressaltando que havia casado com um jovem de descendência germânica, “irmão” da igreja pentecostal que ela frequentava. Alguns meses após o término da pesquisa, soube-se que ela fora morta, a facadas, por ele. Trabalhava na escola a única professora transexual do município. 75% das



profissionais tinham mais de 40 anos e um tempo de atuação no sistema público de ensino relativamente grande. Cinco professoras tomavam medicamentos contínuos, três delas para o controle de depressão pós-abstinência por uso de drogas, o que provocava, segundo elas, efeitos colaterais, tais como tonturas, sonolência e irritabilidade.

Duas das assistentes da Educação Infantil (EI) eram deficientes físicas: uma era cadeirante, e a outra tinha sequelas da poliomielite. Dois dos cinco profissionais do refeitório tomavam coquetéis diários para o controle viral da AIDs e duas mães voluntárias trabalhavam em troca de sobras da merenda, havia mais de dois anos, mesmo que isso implicasse que seus filhos fossem necessariamente reprovados, para atender a uma norma da escola, de que somente mães de alunos podiam atuar nessas condições.

Os episódios-chave que seguem mostram que, a partir dessa organização funcional e das relações por ela produzida, as práticas educativas da escola não condiziam com as orientações legais e acadêmicas promotoras de uma educação popular efetiva, capaz de contribuir no processo de mobilidade social.

18º dia na escola

Precisei ficar durante o meio-dia na escola, em vista de que haveria uma apresentação de teatro no início da tarde. Por volta das 13h45min, quando entrei na sala dos professores, a diretora, uma das merendeiras e uma professora estavam trocando a fralda da assistente de ensino. Elas agiam com naturalidade. A assistente percebeu meu constrangimento e, sorrindo, perguntou se eu estava apavorada. Todas riram e começaram a me explicar o processo de higienização, tentando fazer daquele momento algo leve... Havia uma mangueirinha introduzida abaixo do umbigo da assistente, e, assim, o orifício precisava ser limpo com regularidade, disseram, em vista de que o contato com a urina poderia causar infecções, irritações, etc. Vestir uma calça, uma camisa e um *blazer* após a troca da fralda exigiu o esforço físico de todas. Foi a constatação de que as profissionais da escola (num processo de revezamento consensual) doavam em média 20 minutos de seu intervalo diário em benefício da “assistente de EI cadeirante”.

(Anotações/ jul. de 2011)



A partir de uma questionável ideia de inclusão, a referida assistente foi nomeada e designada para a escola, isso depois de ter isso negada sua posse em outras duas instituições da rede pública, menos estigmatizadas, conforme o relatado pela diretora. Mediante suas limitações, a única forma que a assistente de Educação Infantil cadeirante (paraplégica) encontrou para manter sob controle as 25 crianças pelas quais era responsável, no intervalo do meio-dia (quando as professoras saíam para almoçar) era chavar a sala, e exigir que todas crianças deitassem para dormir. A direção, na tentativa de retirar a profissional da sala, devido a suas limitações, havia estipulado para ela trabalhos burocráticos na secretaria, porém, houve uma denúncia ao Ministério Público e o desvio funcional precisou cessar. Isso nos leva a refletir sobre a ambivalência entre o legal e o ilegal, quando foi legitimado um cuidado infantil precário em nome da legalidade daquilo que o cargo previa como função, no edital do concurso público.

10º dia na escola

Fiquei surpresa com o que vi: as crianças copiavam, de um livro didático (distribuído por duplas), um texto para o caderno e a professora dormia sobre um dos braços. Quando algumas crianças perceberam minha presença, fizeram um sinal, como que ironizando a cena e dando a entender que não era para eu fazer ruído, pois a professora estava dormindo. Aproximei-me da mesa da professora B e perguntei se ela estava passando mal. Ela me olhou sem muita surpresa e, com a “língua um tanto enrolada”, disse que não havia conseguido dormir à noite, mas que só precisava ficar um pouco com a cabeça abaixada, que melhoraria. Não iria para casa porque se fosse, teria de ir atrás de atestado e que já estava acostumada a trabalhar em situações muito piores.

Ao comentar com os membros da direção o fato de a professora não estar se sentindo bem, os olhares se cruzaram, até que a diretora falou: *Isso estava é de ressaca. Ontem era quinta, ela deve ter ido pro bailão do....* Pelos comentários que se seguiram, percebi que a situação era rotineira, as crianças já estando habituadas ao “cochilo da sexta-feira”.

(Anotações: jun. de 2011)



A professora B, antes de ser designada para a escola, há sete anos, tinha sido diretora em uma escola rural por mais de quatro anos, eleita pelos pares e pais. Porém, assim, que o governo municipal (na época do estudo) assumiu a administração, destituiu os diretores eleitos e nomeou novos gestores (em cargos de confiança). Segundo fui informada, a referida professora desenvolveu depressão e, na ocasião, tomava medicamentos controlados. Ela participava da maioria dos conflitos ocorridos na escola, quer seja entre os alunos, ou entre gestores e professores.

Essa situação oferece evidência de como os princípios legais que regem o funcionalismo público (LIMPE), bem como, os concernentes à Gestão Democrática nas instituições escolares, previstos na Constituição Brasileira (Art. 206), estavam ali fragilizados pela lógica da sociedade de consumo líquido-moderna, o que incluía, de modo claro, a desqualificação docente no processo educativo.⁴

12º na escola

Quando informei na secretaria que passaria o dia no módulo destinado à EI, fui orientada, por um membro da direção, a *filtrar aquilo que duas professoras, em especial, falassem, pois tinham posições partidárias e, nos últimos tempos, estavam provocativas.*

Comecei, então, pelas turmas “sob controle da oposição”, e uma das professoras (Professora D) pareceu-me muito irritada; usava luvas cirúrgicas e estava sentada no chão, onde as crianças brincavam com peças de plástico, carrinhos e bonecas, a maioria em péssimo estado de conservação [...] A sala estava lotada, e isso a estava incomodando: *Não tem condições. Cada vez que chego, tem uma criança nova. Não acaba nunca a adaptação. Sempre essa choradeira... A desculpa é que o promotor mandou. A situação está cada vez pior.* [...] Perguntei-lhe sobre o uso das luvas: *Eu uso quase que direto, não tiro. Sempre tem alguém para levar no banheiro, que se machuca, sabe, não dá para arriscar.* [...]

Na última sala da EI [...] o cheiro era muito forte, e as janelas estavam todas fechadas. A professora explicou que o odor vinha do banheiro, das fraldas de um menino cadeirante que haviam acabado de trocar, mas que as janelas não podiam ser abertas, pois o odor do esgoto naquele ponto do pátio era bem pior do aquele que estavam sentindo.

⁴ A sigla LIMPE indica “Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade, Eficiência”, que presente no Art. 37 da Constituição Federal.



Efetivamente, vários canos vindos das casas vizinhas ao pátio escolar desembocavam detritos bem embaixo das janelas, fazendo emergir uma lama escura.

(Anotações: jun. de 2011)

Os episódios acima evidenciam a inconstância de uma rotina, marcada por acontecimentos que ora elevavam a conduta docente – por seu caráter humanitário, pela generosidade entre pares – ora a maculavam – pela falta de compaixão, de responsabilidade para com as crianças e entre as próprias docentes. Entre os gestores, era explicitada a apreensão em vista do “clima pesado” que ali imperava, devido ao que ocorria com os profissionais (desqualificados por critérios partidários, identidade de gênero/sexualidade, questões de saúde ou pela simples falta de “representatividade”), como pelos efeitos, na vida dos alunos, de práticas pedagógicas improvisadas.

PALAVRAS FINAIS

O estudo apresentado neste texto teve um caráter eminentemente descritivo. Coerente com sua abordagem metodológica do tipo etnográfico, o exercício analítico realizado sobre o material de pesquisa, produzido ao longo do trabalho de campo, buscou dar visibilidade às condições de vida dos moradores de uma vila – uma *periferia das periferias* – e o *modus operandi* da escola que atendia às suas crianças: *um não-lugar escolar*.

A discussão empreendida nos levou a concluir que se tratava de uma escola marcada pela intensidade de processos excludentes (mesmo que, do ponto de vista legal, ali estivessem alunos e professores “incluídos” no sistema educacional). Como aprendemos com Bauman (2013), manter-se humano em condições desumanas é (quase) impossível. Daí que, incluir o outro em meio à própria exclusão também é improvável.

Em síntese, se um *não-lugar escolar* pode ser o destino de crianças de periferias das periferias como a aqui examinada, então, está em curso uma ruptura entre o que a Lei prevê para os estudantes brasileiros e àquilo que ocorre no “chão da escola”. Se na sociedade de consumo líquido-moderna, o trabalho recomodifica os adultos (Bauman, 2008), somos levados a conjecturar que instituições de ensino, como a descrita neste estudo, põem em marcha processos “recomodificatórios” das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Trad. De Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 17 de nov. de 2011.
- _____. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. ; SILVA, Maria de Nazaré Barbosa. Relações Raciais e Educação: estado da arte. *Teias* (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 107-132, 2013.
- DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>. Acesso em: ago. de 2013.
- _____. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/47617997/DEL-PRIORE-Mary-Historia-da-Crianca-no-Brasil>>. Acesso em: set. 2011.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber* / Leni Vieira Dornelles. 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. “Educação popular: desafio à democratização da escola pública”. In: *Cadernos CEDES*. Campinas: v.27, n.71 – jan. /abr. 2007.p.67- 88.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GENTILI, Pablo; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAI, Miriam; BUSSON, Shayana. Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectiva. *Serie Avances de Investigación* n° 76. Madrid: CeALCI- Fundación Carolina, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In DÉÁK, Csaba &



SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 244-259.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro. Acesso em: jun. de 2013.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. Os pobres na Idade Média: de minoria funcional a excluídos do paraíso. *Revista de Ciências Humanas*, Unitau, v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da USP, 2008.

_____. *Urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

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

Recebido em janeiro de 2016
Aprovado em março de 2016