

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARIA CRISTINA SCHEFER

**NA PERIFERIA DAS PERIFERIAS: *O NÃO-LUGAR ESCOLAR E A
PEDAGOGIA DO DESTINO***



São Leopoldo
2015

MARIA CRISTINA SCHEFER

**NA PERIFERIA DAS PERIFERIAS: *O NÃO-LUGAR ESCOLAR E A
PEDAGOGIA DO DESTINO***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof^ª Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2015

S416n Schefer, Maria Cristina
Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia
do destino / Maria Cristina Schefer. -- 2015.
191 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik.

1. Cotidiano escolar. 2. Profissão Docente. 3. Sociedade de
consumo. I. Título. II. Knijnik, Gelsa.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Pela acolhida no PPG em Educação da Unisinos, na pessoa da Professora Dra. Maura Corcini Lopes, bem como pela concessão de bolsa pela Capes.

À Gelsa Knijnik (Dra.), pessoa ímpar, orientadora/incentivadora, que me ofereceu “ombros gigantesco” e me corrigiu com suas “cacaquinhas” (pílulas de gentileza educativa), que deram prumo a este estudo...

Respeitosamente, ao grupo de doutorandos (ingresso 2011) e ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade – GIPEMS, pela corresponsabilização textual, técnica, investigativa!

Ao Ademir (“companheiro de prata”) e à prole, “Andrea e André”, Andressa, Marina e Klaus, por compreenderem “mais um delírio acadêmico” que reduziu minha presença (efetiva) em família.

A duas colegas que se tornaram fundamentais: Karine dos Santos e Wanderléa Damásio, por terem se tornado tão necessárias, tão especiais... (encontros de fé!).

Especialmente, aos Professores Drs. Luis Henrique Sommer (ex-orientador) e Danilo Streck, que acreditaram na pesquisadora e na tese, mesmo quando estive fase embrionária.

Cordialmente, aos demais membros da banca de avaliação, por terem aceitado adentrar na escola “da perifeira das periferias” em questão e refletir sobre ela.

Às revisoras de ortografia, Ivone Polidoro Franco e Lene Belon; à bolsista Andressa Espíndola do PPG em Educação da Unisinos, pela dedicação e parceria na escrita da tese.

RESUMO

Este estudo tem como foco o cotidiano de uma escola situada na *periferia das periferias*, nesta que é a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. A investigação, de tipo etnográfico, está fundamentada, principalmente, na obra de Zygmunt Bauman, Boaventura Santos e Milton Santos. O exercício analítico empreendido sobre o material de pesquisa mostrou que, naquele contexto: a) os profissionais da escola, de um modo geral, atuam como agentes de conformação social. Afastados das escolas centrais, via atos administrativos lícitos, agem em conformidade com a demanda diferenciada de excedentes que o sistema capitalista necessita para sua manutenção; b) relações dentro da escola, marcadas por preconceitos e discriminações, controlam a movimentação dos estranhos ao consumo, fortalecendo a geoexclusão; c) mesmo que, do ponto de vista formal, o projeto político-pedagógico da escola atenda aos princípios definidos na Constituição Brasileira promulgada em 1988, tais princípios não se efetivam no cotidiano escolar, marcado pela “pobrefobia”; d) se instaura, em um gradiente de intensidade, a Pedagogia do Destino.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Geoexclusão. Profissão Docente. Sociedade de Consumo.

ABSTRACT

This study focuses on the routine of a school located in the periphery of the periphery of this Liquid Modern Consumer Society. This ethnographic investigation has been mainly grounded on works by Zygmunt Bauman, Boaventura Santos and Milton Santos. The analysis of the research material has shown that, in such context: a) school professionals in general act as social conformation agents. Removed from the main schools through licit managerial actions, they act in accordance with the differentiated demand of surpluses that the capitalist system needs for its maintenance; b) relationships at school, which are marked with prejudice and discrimination, control the movements of the strangers to consumption, thus strengthening geoexclusion; c) although the school political-pedagogical project formally follows the principles defined by the Brazilian Constitution of 1988, such principles do not come into effect in the school routine, which has been marked with “poorphobia”; d) the Pedagogy of Destiny is gradually established.

Keywords: School routine. Geoexclusion. Teachers. Consumer Society.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CARTÃO POSTAL 1 - Imagem da capa- Muro derrubado pelos moradores para fazerem uso do pátio escolar. Fonte: autoria própria	
CARTÃO POSTAL 2- A primeira instituição das crianças (frente).....	21
CARTÃO POSTAL 3- A primeira instituição das crianças (lateral)	22
CARTÃO POSTAL 4- A casa de oração mais recente do lugar.....	91
CARTÃO POSTAL 5- O recado para os “mais” desafortunados	95
CARTÃO POSTAL 6- Os canos sanitários das casas vizinhas que desembocam no pátio da escola	133
CARTÃO POSTAL 7- A lama que emerge dos canos das casas vizinhas para o pátio da escola	133
CARTÃO POSTAL 8- Segunda- feira/ suportes sem os balanços	175
CARTÃO POSTAL 9- Da sala, a vista de parte do muro derrubado pelos moradores no final de semana	175
CARTÃO POSTAL 10- Alguns dos cães que moram e são bem-vindos na escola	176
CARTÃO POSTAL 11 – Vidraças das salas de aula.....	176
CARTÃO POSTAL 12 – Vidraças com reparos improvisados	177

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
---------------------------	-----------

PARTE I

1 MATANDO A SEDE NUMA ESCOLA LÍQUIDA	11
1.1 SOBRE A OFERTA DE ENSINO PARA AS CRIANÇAS AMARILDAS!	16
1.2 SOBRE O “BERÇO ESCOLAR” DAS INFÂNCIAS NINJAS	20
2 O SEXTANTE NAS MÃOS E A NECESSIDADE DE NOVOS ÂNGULOS	23
3 A DOCÊNCIA COMO DEFINIDORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EFICAZES: REVISÃO DE LITERATURA	27
4 CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS, A GÊNESE DA GEO(IN)EXCLUSÃO	37
4.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CULTURA ESCOLAR	54
5 DO PONTO DE VISTA LEGAL PARA O PEDAGÓGICO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO FORMATIVO NO ESPAÇO ESCOLAR	58
5.1 DA LEGISLAÇÃO PARA A GARANTIA DA VALORIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE	61
5.2 A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	63

PARTE II

6 DA PESQUISA “DO TIPO ETNOGRÁFICA” NA EDUCAÇÃO	70
6.1 DA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA À CULTURALISTA: A TRADUÇÃO PRIMEIRA DA METODOLOGIA	71
6.2 O PONTO DE VISTA PARA A ANÁLISE: DOS DADOS JUSTAPOSTOS	76

6.3	TRIANGULAÇÃO: O MANUSEIO DOS INSTRUMENTOS E O CRUZAMENTO DAS INFORMAÇÕES	80
7	DE VOLTA À DESCRIÇÃO DO LUGAR	86
8	A ESCOLA “PROJETADA” PARA OS VAGAMUNDOS	104
9	AS PROFESSORAS DOS NETOS DOS FORASTEIROS	119
9.1	DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS QUE PRODUZEM	129
9.2	DAS AÇÕES DE UMA PROFESSORA “CONSUMIDORA FALHA” PARA SOLUCIONAR A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	143
9.3	CHEGADO O MOMENTO DE REDUZIR A PRESENÇA SISTEMÁTICA NA SUPERFÍCIE DE ANÁLISE	161
9.4	RELATÓRIO CORRENTE DO DESTINO DOS ALUNOS DA TURMA DE PROGRESSÃO	164
10	EIS O FINAL DA TESE!.....	167
11	DAS SOBRAS DE VIDA ESCOLAR: “ECOS <i>POSTMORTEM</i> ” DE UM DIÁRIO DE CAMPO	171
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXO A - AUTORIZAÇÕES DE USO DAS ENTREVISTAS	190
	ANEXO B - ENTREVISTAS TRANSCRITAS E RUBRICADAS PELOS INFORMANTES DO LUGAR	205
	ANEXO C - HOMENAGENS DOS PROFESSORES NA DESPEDIDA DA PESQUISADORA	301
	ANEXO D - NOTÍCIA VEICULADA NO JORNAL LOCAL SOBRE UM PROJETO QUE NASCEU DA “HORA LITERÁRIA”	303

APRESENTAÇÃO

A pobreza antes era considerada uma obra da injustiça. O mundo moderno considera a pobreza incapacidade.

(Eduardo Galeano)

Este estudo mapeia a lógica complexa da produção da geoexclusão via topos/escola, que tem utilizado, sem deixar pistas de improbidade administrativa, a designação de profissionais, posicionados como “desajustados”, para uma escola pública da “periferia das periferias”, a mais distante do centro de uma cidade. Instaure-se, com isso, um processo de desqualificação humana que, além de fragilizar *alvos iniciais*, promove outras relações periféricas (inóspitas, truculentas, discriminatórias) no lugar escolar, as quais afetam a gestão democrática e o projeto político-pedagógico, fragilizando a socialização de conhecimentos. Trata-se, como descrito, de uma organização estratégica para a reunião de excedentes (docentes/discentes) que está a produzir efeitos negativos no cenário educacional. Porém, eles não afetam a legitimidade da “educação” enquanto direito subjetivo a todos os brasileiros, conforme consta na Constituição.

A partir da observação e análise de uma série de episódios no interior de uma escola, constatou-se que o lugar está sujeito às mesmas regras clientelistas da “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna” a que Bauman (2008) se refere, a qual “recomodifica” todos e tudo hierarquicamente para posicionar nas prateleiras do mercado. Na Contemporaneidade, a instituição escolar (a partir do lugar onde está edificada) absorveu a função de responder heterofobicamente (com maior ou menor ênfase) àqueles que não exibem as qualidades de consumidores (*homo eligens*). Isso, ao mesmo tempo, evidencia o controle e a retenção dos saberes socialmente necessários para a garantia de uma vida digna.

Num posicionamento contestatório, este estudo assevera a existência de uma estrutura para a edificação de não-lugares escolares, assim definidos por não produzirem identificações, nem acolhimentos em prol das aprendizagens, que dirá práticas que ressignifiquem a vida de seus atores. Ao contrário, essa escola (possivelmente não uma exceção) limita-se a reter crianças e adolescentes pobres nos moldes educativos asilares do passado, evidenciando uma temporalidade própria.

Argumenta-se, a partir de uma abordagem do “tipo etnográfica”, que: a) se todo um aparato de leis e teorias pedagógicas, resultante de lutas nas décadas passadas, garantiu o estatuto da profissionalização docente, tais compêndios não lhe têm garantido a humanização; b) o processo educativo fica sujeito à inconstância, à irresponsabilidade, em vista da atuação de diferentes profissionais em sala de aula, incumbidos de substituir os professores regentes (que foram desqualificados) que se tornaram faltosos, impontuais; c) o processo educativo empobrecido para crianças pobres não é uma anomalia do sistema de ensino, ao contrário, atende de forma eficaz à sociedade capitalista, da qual faz parte. Eis a tese desta Tese.

O encontro com a obra de Bauman, entre outros teóricos, foi fundamental à esta investigação. Textos de sua “fase mosaica” (ALMEIDA, 2009), como *Modernidade e holocausto* (1998), bem como os conceitos de *globalização negativa*, *consumidores falhos* e *relações líquidas*, deram a base argumentativa ao estudo.

Na primeira parte, subdividida em cinco capítulos, apresenta-se o processo exploratório do lugar, os eventos relacionados ao estranhamento inicial, em que, na própria escrita, já há indícios de uma metodologia de inspiração etnográfica, fundamentada posteriormente. Em seguida, há uma revisão de literatura de reflexões acadêmicas que evidenciaram a relação entre as “boas práticas” docentes e o (in)sucesso escolar dos estudantes.

Na sequência, reflete-se sobre os principais conceitos que sustentaram os caminhos investigativos. Também são analisados o mapeamento da ação docente dentro dos principais documentos legais que definem o modo de exercício dos profissionais de ensino no País, bem como os referenciais que têm embasado a legislação nacional. Faz-se uma breve reflexão sobre a noção de cultura escolar, como utilizada nesses documentos, demonstrando que, ao mesmo tempo em que há avanços na ideia de singularidades educativas, esses são contraditos por ideais desenvolvimentistas que definem metas às escolas.

Por fim, com a lição de Bauman, em textos escritos entre 1989 e 2013, abordam-se as especificidades que caracterizam o atual momento, na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, que, por sua vez, orientam as ações das pessoas que se encontram sob custódia das normas do mercado. Paralelamente, reflete-se sobre a noção de lugar, vista como amálgama do tempo e das relações possíveis num *espaço significado* (no sentido dado por Augé (1994)), visibilizando-se a reedição histórica da pobreza às portas dos castelos, das igrejas, das cidades.

Conta-se, para essa análise, com as contribuições de Milton Santos (2008) e Boaventura Santos (2010).

Na parte II da Tese, dividida em cinco capítulos, apresenta-se um histórico do processo de “tradução metodológica” da área das Ciências Sociais/Antropologia para a das Ciências Humanas/Educação, resultando naquilo que atualmente vem sendo denominado, no Brasil, de pesquisa educacional do “tipo etnográfica”.

A partir daí, descrevem-se a volta ao lugar, à cultura do lugar, por meio de episódios em que focalizei a voz dos atores e a sobreposição às práticas e aos referenciais anunciados, atendendo aos critérios de um estudo de “tipo etnográfico”, como proposto por Green (2005) e utilizado por André (1995).

Ao longo do texto, há material da mídia, de repercussão nacional, divulgado enquanto a tese esteve em construção (aqui nomeados por textos-ponte), referentes a conflitos entre os *homo elicens* e os *consumidores falhos* (BAUMAN, 2008). Menciona-se o caso do ajudante de pedreiro Amarildo e da dona de casa Cláudia, ambos mortos por homens que deveriam protegê-los, bem como a desarticulação dos “rolezinhos” em *shoppings* da maior cidade do País.

Após o capítulo 10, em que apresento as considerações finais – sempre provisórias – do estudo, no capítulo seguinte, apoiando-me nas formulações de Weber (2009), apresento as “sobras” de episódios-chave do diário de campo, a fim de que seja assegurada, conforme sugerido pela autora, a visibilidade a parte do material de pesquisa não utilizado diretamente no texto, que possa reparar eventuais prejuízos de uma possível autocensura inadequada e precipitada de minha parte.

PARTE I

1 MATANDO A SEDE NUMA ESCOLA LÍQUIDA

Considere o caso de um homem que trabalha na lama, que não conhece a paz lutando por um pedaço de pão, que morre em um sim ou um não.

(Primo Levi)¹

Corria o ano de 2011. Não foi fácil chegar ao lugar (que acabou se transformando no objeto de análise desta Tese), mesmo que tenha recebido como referência, na Secretaria Municipal de Educação, a zona do aeroporto, na entrada/saída da cidade, o nome do bairro, o nome da escola, o nome de sua diretora. Inicialmente, pensei que essas orientações fossem suficientes. Contudo, já havia me afastado de carro uns bons quilômetros do centro, deixando para trás as ruas principais e adentrando uma sequência de estradas secundárias e terciárias, mas não conseguia chegar ao destino... Faltava sinalização, identificação visual, signos.

Decidi, então, perguntar para uns pedestres. Foi ainda mais desanimador. Cheguei a pensar que era “um aviso” para que eu não me apresentasse no lugar de minha recente nomeação, visto que as pessoas dali não conheciam o bairro pelo nome oficial, menos ainda a instituição. Uns orientaram que eu seguisse para um lado, e outros diziam o contrário. Cuspei a compreender que os lugares tinham apelidos, tudo ali era referenciado por apelidos e que o da escola era “escolinha da (apelido da diretora)”. Consenso, só a narrativa de que a escolinha “estava vazia”, que não adiantaria ir até lá, pois havia caído...

“Perguntando aqui, perguntando ali”... cheguei a um prédio com aspecto escolar. Não havia nenhuma placa que indicasse que seria o lugar certo. Porém, unindo a referência que os gestores municipais haviam dado (prédio novo) e as falas das pessoas (caído/vazio), e diante da visualização de uma fileira de estacas na diagonal de um edifício, dispostas como que evitando uma queda, “intuí” que havia chegado.

¹ Intelectual judeu preso em Auschwitz (rede de campos de concentração localizada na Polônia) durante a II Guerra.

O lugar realmente estava vazio de crianças, e homens ali trabalhavam. Ao lado, num prédio de madeira, no estilo das velhas “brizoletas”², percebi movimento. Faltava, no entanto, aquele burburinho de escola, os risos, as cantorias, coisas que na minha imaginação eram inerentes a qualquer contexto escolar. Ao contrário disso, um ar de deserto: paredes vazias de produções infantis, o pátio tomado por inço, lixo e muitos cães vira-latas deitados em pontos com sol.

Estacionei o carro onde estavam outros veículos, num canto do terreno em que havia suportes para balanços, porém, sem balanços. Apresentei-me numa saleta entulhada de caixas; lá estavam duas pessoas. Vim saber, depois, que se tratava da vice-diretora e de uma assistente. Informei-lhes que havia sido nomeada para a função de Apoio Pedagógico e que tinha vindo conhecer a escola. Fui bem recebida por ambas, que pediram que eu aguardasse. Outra mulher, usando uma touquinha de rede (daquelas de quem cozinha), entrou na sala “meio que” para ver quem havia chegado e disse que iria chamar a “dire”. Ela gritou o apelido da diretora, e, depois disso, visualizei uma mulher faceira, de meia-idade, que vinha do prédio em reforma, pulando de tábuas em tábuas, por entre poças, até que chegou ao local onde eu aguardava. Estava sorridente, bem-vestida e adornada com apetrechos místicos: várias medalhinhas de santos, uma pulseira berloque contendo guizos, olho turco, pimentinhas vermelhas, etc. Enfim, protegida!³

Logo que a gestora chegou à secretaria, contou-me sobre o dilema que a escola vivia. Depois de 20 anos num prédio, cuja situação era precária (de madeira), haviam sido contemplados com uma nova instalação (alvenaria). Porém, três meses depois da inauguração, o edifício começou a ruir... Em situação avessa à narrativa secular dos *Três Porquinhos*⁴, tiveram que retornar às pressas para o prédio antigo, que, além de estar abrigando as turmas,

² Vulgo de uma série de escolas (de padrão de construção similar - madeira com tábuas na horizontal) erguidas no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963, que visavam a ampliar a oferta de ensino no estado.

³ Para Geertz (2008), os símbolos religiosos estabelecem uma harmonia fundamental entre um estilo de vida grupal particular (*ethos*) e uma metafísica específica (visão de mundo). Daí que a variedade de “identificações religiosas” pode revelar certa desorientação tempo-espacial. Levando-se em conta os apetrechos místicos contra o mau olhado (pimentinhas) e retentores de fortuna (olho turco), infere-se que há, por parte da usuária, a compreensão de seu *status* no lugar, bem como da necessidade de mantê-lo.

⁴ Conto popular que alude à necessidade de construções sólidas. Nessa narrativa, a casinha de tijolos é a representação da segurança, e a segurança, por sua vez, é a recompensa pelo esforço, abdicção do brinquedo e trabalho árduo.

vinha sendo utilizado como depósito de parte da mobília nova. A diretora explicou-me que, no momento, os pedreiros estavam instalando vigas internas em todos os espaços, feitas em alumínio, na tentativa de recuperar a obra.

Levou-me, então, para visitar o prédio em reconstrução. Um cenário desolador: móveis novos e sujos de cimento, bancadas de granito quebradas, persianas redobradas, caixas de livros empilhadas e visivelmente umedecidas. As tais estruturas de alumínio eram gigantescas e estavam sendo instaladas no meio das salas, como se fossem braços esticados com mãos abertas para cima, segurando o telhado. Uma recuperação de visibilidade, porém, inapropriada para o espaço destinado à circulação de crianças, já que reduziria a amplitude das salas e limitaria a movimentação. Ponderei nesse sentido, e a diretora respondeu que “foi o melhor que os novos licitantes puderam projetar evitando maiores gastos”.

A questão da “quase queda” da escola estava sob investigação, o que já incluía uma série de processos administrativos e a demissão do Secretário de Obras. A suspeita era de superfaturamento, beneficiamento partidário, etc. A partir do incidente com o prédio, outros problemas surgiram, conforme descreveu a diretora, como a revolta de um grupo de professoras, articuladas com alguns pais que, desde o dia da inauguração, haviam notado rachaduras no prédio, mas que tiveram o parecer ignorado pelos governantes, além de constantes especulações da imprensa sobre a demora na finalização da obra, movidas (supunha) por partidos de esquerda.

Enfim, em poucos minutos, a gestora deixou claro que estávamos num lugar de conflitos também não-escolares. Ressaltou que a ida até lá de um apoiador pedagógico havia sido um pedido da escola para a Secretaria Municipal de Educação atendido com 18 anos de atraso. Comentou, ainda, que a dupla diretiva já não estava dando conta dos afazeres e citou os cadernos de chamada rasurados, os atrasos e as faltas constantes das professoras como sendo prioridades a serem solucionadas pelo supervisor escolar.

Em seguida, mostrou-me uma sala com muitos equipamentos musicais, relatando que a escola já havia sido “aberta”, porém, com a mudança de governo ocorrida havia seis anos, isso foi deixado de lado. Contou sobre uma demanda de crianças que aguardavam atendimento em

turno integral e sobre o juizado da infância⁵, que estava exigindo da Administração Pública as devidas providências. Dessa forma, a escola deveria voltar a oferecer atendimento sistemático no contraturno assim que fosse concluída a restauração. No momento, apenas um músico cedido (informalmente) por uma fundação local estava indo à escola para trabalhar com um grupo restrito de alunos e, no máximo, uma hora semanal.

Na sequência, de volta ao prédio antigo, levou-me até as salas de aula e apresentou-me às professoras como se eu lá estivesse como inspetora⁶. Nesse momento, percebi o improvisado a que tudo estava submetido no lugar: mobiliários mais ou menos distribuídos, outros empilhados, paredes vazias de letras, números, desenhos, mau cheiro, mesmo com as janelas parcialmente abertas (várias com vidraças quebradas e remendadas com plástico e folhas de caderno). Em comum, quadros verdes lotados de atividades e crianças copiando em caderninhos finos de características similares.

Numa das turmas, entre as palavras que estavam sendo copiadas pelas crianças para um posterior exercício de separação de sílabas, percebi a palavra *casa* escrita com **Z**. Diante da variedade de sílabas canônicas⁷ que compunham a listagem e em se tratando de um grupo de 2º ano, perguntei à professora, no intuito de aproximação, se as crianças já estavam compreendendo tudo aquilo. Ela respondeu sorridente: “Capaz! Eles só copiam, um ou dois leem alguma coisinha, os outros, é só cópia mesmo”.

Em outra sala, um menino (Cr) perguntou: “*Você vai ser mais ou menos como a [apelido da diretora]?*”. Eu ri e questionei: “*Como assim?*”. Ele concluiu: “*Ela manda em tudo, até nessa aí*”, apontando para a professora, que desviou o olhar. Calei, e ele emendou: “*Sabia que hoje é o meu aniversário?*”. Eu o cumprimentei e perguntei se já haviam cantado “Parabéns a você”. Antes que ele respondesse, a professora interrompeu e disse: “*Só iremos cantar depois*”.

⁵ Na explicação (no tom), foi evidenciada a interferência do juizado na escola e que a referida autoridade estava sendo intransigente, porém, mesmo com a escola “no chão”, não havia mais como adiar o atendimento à solicitação.

⁶ Função regulamentada no Brasil na década de 30 (séc. XX), em que “era atribuída ao inspetor a incumbência de verificar e relatar sobre a qualidade do ensino ministrado, assiduidade de professores e alunos e a sua sugestão sobre as providências a serem tomadas pelo Departamento Nacional de Ensino” (BARBOSA, 1997, p. 36).

⁷ Palavras formadas unicamente pela sequência consoante-vogal, como as que constavam no quadro: *gato, pato, rato, bala, cola, galo, tomate, pipoca, cavalo, menino, barata, etc.* Cagliari (1993).

que eles copiam tudo”. O menino retrucou: “*Eu nem quero parabéns. Isso é para boiolão, coisa de bebezinho!*”, e os demais riram.

Quando saímos da última turma, chegou uma mãe em busca de satisfação sobre um celular que, segundo ela, havia desaparecido da mochila da filha. A mãe e a professora, novata na escola, bem juvenzinha, exaltaram-se, e a diretora advertiu ambas num mesmo tom, dizendo: “*Eu estou sempre avisando que celular não é permitido, agora não adianta olharem para mim, resolvam!*”. Depois disso, soube que a menina ficara vários dias sem aparecer na escola.

Antes de ir embora, detive-me a observar as redondezas da escola e constatei que era praticamente impossível transitar de carro por dentro da vila. As ruas eram tortas, estreitas demais... A escola parecia ser a fronteira para qualquer veículo motorizado com mais de duas rodas, uma ponte entre a instabilidade do terreno e o asfalto liso.

Quanto às casas, notei que estavam muito próximas umas das outras e que ficava difícil estabelecer os limites de cada uma. Tratava-se de uma arquitetura de gambiarra, pensei, feita a partir de reaproveitamento de madeiras, plásticos, vidros, o que criava um padrão pitoresco nas construções. Completando o cenário, muito lixo espalhado, crianças e mais cães circulando sem nenhum tipo de supervisão adulta, mas que pareciam estar bem.

Fui-me dando conta de que as imagens da escola não se acomodavam àquelas que eu havia construído sobre o ensino público de qualidade no Brasil, da escola democrática, tudo que desde a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, circulava no coletivo educacional. Ouvia-se que o País vivia o momento auge da educação (“o nunca antes, neste País, isso...”⁸), e eu desejava fazer parte do idealizado (presenciei na graduação a euforia da elaboração e da aprovação da LDB). Em busca de praticar os discursos progressistas, de dar o abraço freireano⁹ a *todos os escolares*, deu-se meu retorno à escola pública, depois de 10 anos atuando na iniciativa privada. Porém, as impressões iniciais, ora de relações simétricas,

⁸ Alusão à frase popularizada pelo então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva.

⁹ Em alusão ao poema “A escola”, escrito por Paulo Freire (s/d). Disponível em: (www.paulofreire.org).

ora assimétricas no modo de interação “dos todos” naquele espaço, apontaram tensionamentos e levantaram dúvidas sobre como se daria o processo de ensinar e aprender naquela espacialidade.

O projeto inicial da Tese previa a análise de processos de alfabetização em camadas populares, a partir da escuta de estudantes que não conseguiram alfabetizar-se. Diante de minha nomeação, pensei em desenvolver um estudo na escola a mim designada. A ideia era enveredar para uma análise de trajetórias docentes, comparar processos de ensino, “aproveitar” que havia cinco turmas de Educação Infantil, quatro turmas de 1º ano, duas de 2º, uma de 3º ano e outra mista (4º e 5º anos) formando uma linha cronológica de anos de escolarização, um deslocamento que manteria o foco na alfabetização, porém com novas questões de pesquisa.

1.1 SOBRE A OFERTA DE ENSINO PARA AS CRIANÇAS AMARILDAS!¹⁰

No primeiro dia de trabalho efetivo, nas horas iniciais, as diferentes infâncias no lugar começaram a ser definidas. Era uma manhã muito fria, os termômetros marcavam três graus e estava chovendo, algo atípico, pois, geralmente, quando faz frio na Região Sul, as chuvas dão uma trégua. Cheguei às 8 horas na escola e fui diretamente para a saleta da secretaria para “entrar em exercício”. Não havia ninguém da direção no local, e a assistente de educação que me recebeu informou que a diretora estava juntando as turmas, pois três professoras haviam faltado. Já a vice-diretora estava resolvendo um problema com uma aluna que chegou chorando, e foi para esse acontecimento que resolvi deslocar-me.

Nas proximidades da sala que estava sendo utilizada como refeitório, encontrei a vice-diretora e a merendeira (a do gorro) com uma menina de mais ou menos oito anos. A criança estava toda molhada, segurava na mão uma sandália havaiana arrebatada. O nariz estava vermelho, secreções escorriam, estava visivelmente com frio e parecia debilitada, o que não impediu o rumo da conversa: “*Olha só! É a segunda vez nesta semana que estamos te dando*

¹⁰ No dia em que escrevo este texto, foi decretada a prisão de vários policiais militares da “Unidade de Polícia Pacificadora” na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro/Brasil, suspeitos de terem torturado, matado e ocultado o cadáver do ajudante de pedreiro Amarildo Dias de Souza, analfabeto, que, como divulgado, “deve ter nascido em 1965 ou 1966” (!?). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Amarildo>.

meias e sapatos. Se continuar dando para os teus irmãos, nós não mais te daremos chinelos; eles são grandes, eles têm que se virar”, falou uma das adultas.

A menina, imóvel, não respondia. Quando virou o rosto em minha direção, subitamente desviou o olhar. Demonstrou vergonha. Notei que estava com parte da lateral direita da cabeça raspada e que havia marcas de pontos cirúrgicos que pareciam ter sido feitos recentemente. Na intenção de “entrar em cena” e romper com o silêncio infantil, perguntei se havia se ferido, mas ela não respondeu. A vice-diretora tomou a palavra e disse que depois me contaria sobre o ocorrido. Foi então que outra pessoa veio da cozinha com um balde com água morna para que a menina mergulhasse os pés e limpasse o barro. Minutos depois, entregou-lhe uma toalha, um par de meias e pediu que secasse os pés e vestisse as meias. A menina não conseguia, estava tremendo; então, intervim e perguntei se ela queria ajuda, mas não respondeu. A vice-diretora, na mesma hora, ponderou: *“Ela tem que aprender a fazer sozinha. Em casa, ninguém vai pôr as meias nela”*. Eu insisti sob o argumento da oportunidade de aproximação: *“Pois é, mas como é meu primeiro dia aqui, vou fazer essa gentileza para ganhar uma amiga”*. Notei bem rápido que as adultas não aprovaram minha intromissão. Mesmo assim, sequei os pés da menina e ajudei-a com as meias e com os sapatinhos (brancos de verniz) doados *à/pela* escola. A criança *permaneceu em silêncio*, nenhuma palavra; terminado o processo, foi encaminhada por uma das merendeiras até a sala de aula.

Fui para a secretaria. Quando a vice-diretora retornou à sua mesa, pediu-me que não ficasse chateada pelo que ela havia dito e justificou: *“É que a gente não vai estar lá na casa delas quando precisarem calçar as meias...”*, pluralizando a situação. Contou-me que a menina já havia sofrido estupro praticado pelos dois irmãos, que a mãe estava presa por servir de “mula” a traficantes e que o pai, ex-presidiário, trabalhava no corte de mato das 5 horas da manhã às 17 horas da tarde e, assim, nunca está em casa quando a menina sai para a escola.

Quanto ao corte na cabeça, explicou-me que a menina vinha se queixando de dores, até que, há algumas semanas, a professora, depois de perceber a inquietação da menina, que coçava a cabeça, viu que havia um caroço e que algo se mexia dentro dele. A diretora levou a menina ao posto de saúde. Lá a enfermeira encaminhou-a para o hospital, quando “foi preciso fazer

uma anestesia geral, a criança tinha um berne¹¹, e 13 larvas dele foram retiradas. Por muito pouco não teve o sistema neurológico comprometido, disse o médico que prestou o atendimento”. A diretora demonstrou-se comovida, no tom de voz, no modo como relatou.

A menina era uma das alunas daquela sala onde todos copiavam, “mas um ou dois entendiam...”, e ela estava entre os que não entendiam! Dias depois, encontrei-a brincando no pátio com outra criança, a quem me apresentou da seguinte forma: “*Esta daí é a professora nova, ela é bem minha amiga*”. Depois disso, segurou na minha mão com sua mão gelada como se não tivesse vontade de soltar. Ouvir aquilo me incomodou, pois senti que o simples fato de eu ter-lhe calçado as meias havia me transformado numa pessoa próxima (responsável por?).

Mesmo tentando (cientificar) encontrar um teórico educacional que explicasse o fenômeno do apego, por exemplo, Bowlby (2002),¹² lembrei-me mesmo foi da célebre frase do romancista Saint-Exupéry (1943): “tornar-te-ás eternamente responsável por tudo àquilo que cativares”, e repensei as falas da vice-diretora na ocasião “do balde”: “*A gente não vai estar lá quando precisarem calçar as meias...*”.

De volta à secretaria, perguntei à diretora sobre o destino dos irmãos agressores, e ela informou que, na ocasião, foram encaminhados à FASE,¹³ mas que já haviam voltado para casa. A possibilidade de a criança sofrer nova agressão me veio à mente e comentei com a diretora, que ponderou: “*Não, nós já dissemos para ela que, se os irmãos tentarem encostar-se, é para ela gritar e sair correndo. Um deles já é maior agora, eles sabem que o Conselho¹⁴ está de olho, e ela tem ‘uma madrinha’¹⁵ do centro que vem semanalmente buscá-la para um passeio e monitora as ocorrências*”.

¹¹ Berne, ou dermatobiose, é uma infecção produzida por um estágio larval, um tipo de doença conhecido, produzido pela mosca *Dermatobia hominis*, popularmente conhecida no Brasil como “mosca-varejeira”, que infecta diversos animais, principalmente bois.

¹² Refere-se à obra: *Apego*: a natureza do vínculo, em que reflete sobre o comportamento de apego (mais comum entre crianças de até três anos) como sendo a manifestação de faltas, o que inclui medos e, principalmente, a ausência materna, sentimento de abandono.

¹³ Fundação de Atendimento Socioeducativo.

¹⁴ Referiu-se ao Conselho Tutelar.

¹⁵ Como a menina foi retirada da família após o estupro e encaminhada para um abrigo, passou a ter lá uma pessoa de referência: a madrinha. Esse é o modo como chamam as senhoras voluntárias que participam das ações da

Obviamente, a explicação de que a criança (de oito anos) estava com a incumbência de autoprotoger-se contra a crueldade sexual dos irmãos deixou-me contrariada, bem como aquilo que entendi como sendo excesso de objetividade (naturalização) da violência na fala da diretora. Percebendo isso, ela me advertiu: *“Olha, essa menina não é o único caso de criança agredida aqui. Tem situações bem piores, acontece com frequência. Calma, que, com o tempo, tu vais entender...”*.

As características das crianças da escola/vila assemelhavam-se 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”. Enfim, vidas autônomas por natureza e responsáveis por si que, estranhamente, ainda brincam desafiando a lógica das teorias traumáticas e sobrevivendo sem os cuidados desejáveis à infância desde a sua invenção na Modernidade.

Nesse aspecto, torna-se importante considerar que antes das Constituições nacionais, que 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), ocasião em que se imprimiu nas mentalidades¹⁶ a imagem de crianças brancas com direitos garantidos e de negras, na melhor das hipóteses, como reles brinquedos para aquelas. De acordo com 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”.

Dessa forma, deflagra-se um vício de exclusão infantil da ordem da história das mentalidades no País, o que tem sido reeditado em várias instâncias pelos autores sociais que determinam as relações com crianças. Trata-se de um comportamento seletivo que não é particularidade nacional, posto que, segundo Del Priore,

assistência social no município. Elas se cadastram para “batizar” crianças em situação vulnerável e passam a dedicar a elas algumas horas semanais, que incluem buscar para passeios, hospedagem em fins de semana, etc.

¹⁶ Entendendo-se mentalidades como construções estruturadas a partir de relações sociais, podendo levar séculos para serem revistas, mesmo que haja um apelo nessa direção, conforme atestam os estudos de Ariès (1990).

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).

De outro modo, poucos países ergueram com tanto afínco, em seus documentos legais e em seus posicionamentos nas relações internacionais, a bandeira da democracia, da erradicação de condições desumanas, da garantia de vida digna. Em geral, a presença de crianças “ninjas” no Brasil, ao mesmo tempo em que parece ofender o projeto de nação, alimenta a utopia da sociedade democrática.

Nesse e noutros recreios nos dias que se seguiram, percebi que pequenos conflitos entre os estudantes eram frequentes. A turma da progressão (4º e 5º anos), que reunia crianças com idades entre 10 e 13 anos, amedrontava as demais. Não chegavam a bater nos menores; apenas se aproximavam, impondo sua presença, e os pequenos já iam se afastando... Aonde os alunos grandes, tanto meninos quanto meninas, brincavam, as demais crianças eram orientadas por docentes que cuidavam do recreio a não irem. Uma lógica de domínio das ações no recreio evidenciou-se, e nela a voz e a vontade das crianças maiores prevaleciam.

Interessante foi verificar que as crianças grandes disputavam os balanços com as pequenas, querendo brincar e ser embaladas pelos pares (tipo bebezinhos?); ao mesmo tempo, posicionavam-se como adolescentes, falavam de namoro, de sexo.

1.2 SOBRE O “BERÇO ESCOLAR” DAS INFÂNCIAS NINJAS

Como o atendimento na escola é dado a crianças a partir dos três anos, questionei as colegas docentes sobre o trabalho com as menores. Soube, então, que havia uma creche comunitária na vila, mantida por um centro espírita¹⁷ em parceria com o município.¹⁸ Quis

¹⁷A atuação das confessionais e o repasse de verbas estão previstos, tanto na LDB quanto no FUNDEB, cumpridas algumas exigências.

¹⁸«Art. 8º. A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.

conhecer o lugar, mas, na tarde em que fui até lá, não pude entrar, pois parecia vazia, toda escura. Toquei a campainha, porém, não funcionou; bati palmas, mas ninguém apareceu...

Tempos depois, conheci a diretora da creche, que veio à escola em busca de vagas para crianças que haviam completado três anos em semanas anteriores. Contei-lhe a minha tentativa de visitá-la na instituição, e ela justificou o impedimento de atender à porta dizendo que estavam vivenciando um “momento” ruim. Abrigavam no local 125 crianças (com idades entre zero e três anos) e tinham apenas duas atendentes¹⁹ trabalhando. Compreendi. Realmente, receber estranhos naquelas circunstâncias seria impossível. Esqueci-me até de questioná-la sobre o breu, a umidade...

Dessa forma, foi constatado que a única alternativa de abrigo das crianças menores de três anos na vila estava longe daquilo que a legislação prevê. A diretora, ciente dessas limitações, “confessou” buscar entre as mães²⁰ ajuda para “*cuidar das crianças e limpar a creche...*”.

Cartão postal 2 – A primeira instituição das crianças (frente)

§ 1º. Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas: I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; (Incluído pela Lei 12.695, de 2012).

§ 2º. As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente: I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo; III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades; IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos; V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento.”

¹⁹ “Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDB – Lei 9.394/1996).

²⁰ Como a maioria das mães trabalha na informalidade - faxinas, corte de mato, colheita de frutas -, o revezamento para o “apoio pedagógico” fica garantido.



Fonte: autoria própria.

Cartão postal 3 – A primeira instituição das crianças (lateral)



Fonte: autoria própria.

As duas fotos mostram a creche quando da minha primeira tentativa de contato. O bolor em suas paredes externas, a ferrugem nas esquadrias e nos portões, o acúmulo de detritos ao redor do prédio, a “grama” descuidada, dominada pelo inço e a escuridão, vinda de seu interior, apesar da presença de pessoas, causaram-me a sensação de um local abandonado.

A relevância da Educação Infantil tem sido bastante discutida por autores como Barbosa (2009). Nas palavras da autora:

Todo o conhecimento posterior está calcado nas ações que as crianças pequenas realizam sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas. As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (BARBOSA, 2009, p. 30).

Diante das práticas possíveis na creche da vila, berço educacional das crianças da escola, conclui-se que ao lugar investigado cabe também a recuperação de um processo de aproximação escolar de pais e alunos, transcorrido em meio à precariedade descrita.

2 O SEXTANTE NAS MÃOS E A NECESSIDADE DE NOVOS ÂNGULOS

Eis porque, por outro lado, a estada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais preciosa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir.

(Walter Benjamin)

Em vista de minha atuação, quer como professora, quer como técnica educacional, há quase duas décadas, acima de problematizar ações pedagógicas, imbuí-me do compromisso de desenvolver uma produção acadêmica significativa. A busca da pergunta principal, “o porquê do estudo” (MINAYO, 2012), foi elaborada a partir da inscrição na linha de pesquisa *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, vinculada à opção, inicialmente feita de examinar “o lócus da docência como autoformador do professor alfabetizador”.

Depois de poucas semanas na escola, como coordenadora pedagógica, muito do que havia sido pensado como objeto de pesquisa foi parecendo sem sentido. O primeiro momento

de lucidez nessa direção foi a tomada de consciência quanto ao afunilamento do processo de ensino no lugar, ou seja, o número de alunos “abandonados no caminho”, quando, conforme os dados apresentados na seção anterior, na última turma dos anos iniciais (multisseriada), restavam apenas 23 crianças, e a maioria com defasagem idade/série. Tudo isso era agravado pelo fato de esse número singelo representar o recorde de alunos em fase de conclusão dos anos iniciais na escola, tanto que, somente em 2011 (início da pesquisa), a escola pôde ser inscrita pela primeira vez para participar da *Prova Brasil*, avaliação de larga escala que exige um número mínimo de 20 estudantes nos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental. “*O máximo de alunos nessa fase era 19 e em inícios de ano*”, comentou uma professora. Porém, antes que esse aumento da turma do último ano possa ser interpretado como elevação do número de crianças com aprendizagem escolar, cabe salientar que houve um aumento de quase 100% da clientela dessa instituição nos últimos cinco anos.

A esterilidade de certas concepções pedagógicas que pouco contribuiriam para uma análise naquele contexto precisou ser considerada. Afinal, como seria possível interrogar docentes sobre o protagonismo alfabetizador se o que havia era quase um consenso quanto à perda de tempo, no sentido de empreender *esforços letrados* naquele lugar? Como interpelar as práticas de alfabetização à luz dos estudos contemporâneos sobre leitura e escrita, quando nem ao menos os professores se reconheciam como alfabetizadores?

O imprevisto verificado nas práticas, desde os primeiros contatos, pareceu ser a única marca comum da docência ali realizada. As “trocas” entre profissionais estavam limitadas a modelos de atividades que, muitas vezes, datavam da década de 80 (século recém-findo)²¹ e sobre as quais não se teciam motivações específicas para o uso com uma determinada turma.

Sendo o pesquisador, antes de tudo, um curioso, um questionador (MINAYO, 2012), e contido o desânimo ocasionado pela perda prematura do objeto investigativo, a continuidade dos registros sobre o lugar, das conversas informais e dos acontecimentos inesperados

²¹ Havia uma caixa com diários de classe da época em que membros da direção e professores que já haviam passado pela escola cursaram o Magistério (meados da década de 80 do século passado), nos quais folhinhas mimeografadas haviam sido anexadas nesses materiais, frequentemente reproduzidas e trocadas entre as alfabetizadoras e as substitutas, que, rotineiramente, entravam em sala de aula.

(iniciados a título de exploração) passou a subsidiar uma nova problematização. Para tanto, três questões iniciais foram formuladas:

- **Como explicar um ensino tão diferente daquele que os manifestos educacionais aspiram desde a Constituição de 1988?**
- **Que características socioeducativas compõem a descrição da escola estudada?**
- **Que lugar ali ocupam os profissionais do ensino?**

As hipóteses iniciais poderiam ter sido formuladas considerando-se a pobreza, a falta de compromisso com a escola por parte dos pais diante de ocorrências como a das faltas sucessivas da menina que perdeu o celular, a falta de formação dos professores e de uma Gestão Democrática efetiva (informada pelas docentes, que nunca haviam tido espaço para estudos na escola), a falta de recursos para investimentos de cunho pedagógico (critério da economicidade que justificou, entre outros eventos, a reforma inadequada das salas e a precariedade de materiais para a criação infantil). Entretanto, a presença no lugar remeteu a um olhar para além dessas proposições, justamente porque ocorrências, essencialmente negativas, foram sendo modalizadas por situações afirmativas.

Verificou-se um bom número de pais frequentes na escola e desejosos de que os filhos aprendessem; constataram-se professores, em sua maioria, com graduação e pós-graduação e a existência de um projeto de formação coordenado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma universidade, que priorizava o papel docente, culminando com a revelação de que havia dinheiro na escola²² para investimentos específicos no ensino.

Chamavam atenção, além da própria dinâmica de ensino, as faltas e os atrasos constantes das professoras: atestados e justificativas recorrentes eram diários/semanais. Apenas

²² Criado em 1995, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de Educação Básica das redes estadual, municipal e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (Cnas) como beneficentes de assistência social ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>.

depois de um mês na escola, foi possível conhecer todos os componentes do grupo e alguns superficialmente, em vista das contingências que o organograma incompleto ocasionava. Citam-se: a necessidade de junção de turmas, a delegação da função de educar para as atendentes (sem nenhuma formação pedagógica sistemática).

Salienta-se que, na rotina inicial de cada turno, cabia à direção verificar quais professoras estavam presentes, o que não significava que todas permaneceriam até o fim do expediente, e isso parecia consensual. Havia um “manual”, mesmo que não impresso, de alternativas para atender as crianças nas salas em que faltavam docentes; entre as opções, estavam: juntar as turmas, deixá-las aos cuidados de uma assistente de Educação Infantil ou, dependendo da agitação do grupo, sob a guarda de alguém da direção. Nesses momentos, as atividades restringiam-se a cópias de textos, cálculos, vídeos ou recreação livre no pátio.

Gradativamente fui me dando conta de que as questões de pesquisa (acima apresentadas) poderiam ser sintetizadas na indagação:

- **Como as coisas funcionavam naquele lugar?**

Enfim, o “novo projeto” foi construído no cotidiano, na experiência, na tentativa de compreender, primeiramente, aquela dinâmica escolar, o que incluiria precisar os elementos que estavam permitindo aquele cenário, onde a aprendizagem não parecia estar em primeiro plano em instância alguma. Hipótese a confirmar...

3 A DOCÊNCIA COMO DEFINIDORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS “EFICAZES”: REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de buscar produções no campo acadêmico que pudessem orientar estes estudos, bem como posicionar esta tese num contínuo de análises sobre o “cotidiano escolar”, optou-se por recorrer ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao banco de artigos do Scielo²³, com foco em textos inseridos entre 2001 e 2011. Entende-se, pois, que a produção científica de uma década pode ser considerada um bom demonstrativo de tendências e avanços numa área de pesquisa.

Nessas buscas, foram encontrados com os descritores *cotidiano escolar* e *periferia*, 21 artigos. Coube-me selecionar, entre esses trabalhos, aqueles que de algum modo refletiam sobre o papel docente na oferta de ensino para as pessoas que crescem às margens das cidades. Buscaram-se similaridades em pesquisas, que, entretanto, não enfatizaram aquilo que este novo estudo quer mostrar: “a condição periférica da docência como condicionante ao tipo de oferta de ensino requerido (pelo sistema capitalista) para as classes marginalizadas”. Assim, nas entrelinhas, nos silêncios, nos subentendidos dos estudos revisados é que se visualizaram as aproximações.

Abrindo a análise de artigos do Scielo, optou-se pelo texto de Carvalho (2001), *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*, em que se questionaram a maquiagem do fracasso do sistema escolar e a crescente produção de dados estatísticos sobre o ensino, tanto em nível federal quanto no estado de São Paulo. Carvalho ressaltou (há mais de 10 anos) que ideias como as de controle de evasão e repetência, correção de fluxo e aceleração nos anos iniciais necessitam de um olhar “do avesso”, o que “significa ir para além dos números amplamente divulgados” (p. 232). Caberiam, assim, tanto o exame da forma de produção dos dados (que divulgam os avanços) quanto a compreensão de seus efeitos para as aprendizagens no lugar.

Tendo como objetivo verificar a fidedignidade dos dados divulgados pelo censo escolar 2000 sobre uma escola situada na região metropolitana de São Paulo, que, além de evidenciar

²³ *Scientific Electronic Library Online.*

a melhoria no fluxo escolar (idade/ série), mostrou que as meninas apresentaram um desempenho melhor que o dos meninos, Carvalho adentrou numa escola que concluiu ser marcada pelo “jogo político”. Segundo a diretora, “as classes estavam lotadas, mas que mesmo assim ela era obrigada a receber mais e mais alunos, mandados à escola com cartinhas de recomendação de vereadores” (p. 237).

Ademais, Carvalho percebeu que a pressão para a redução da repetência levou a escola a instituir, de forma desarticulada com a proposta dos professores regentes de turma, aulas de reforço para os anos finais do EF. Eram ações “organizadas” sem avaliações prévias quanto às reais dificuldades dos alunos e realizadas por docentes principiantes e contratados especificamente para esse fim. Questionados sobre o critério para o envio de crianças para as aulas de reforço, os professores regentes de turma informaram que isso se devia ao fato de esses alunos terem recebido conceito NS (não satisfatório) em alguma disciplina. Porém, admitiram que não havia no coletivo uma distinção do que seria, do ponto de vista das aprendizagens, um rendimento não satisfatório.

Conforme foi verificado, o comportamento é que estava a definir os conceitos na escola, e as crianças com problemas psicológicos, baderneiras ou que não mantinham cadernos em ordem estavam sendo classificadas pelas professoras como NS. Dessa forma, as meninas mostravam-se as mais satisfatórias (S), pois eram as mais comportadas, o que gerava o equívoco da “aprendizagem superior” pelo gênero feminino.

Além disso, no cruzamento de dados de uma das turmas de quarto ano, constatou-se que o acúmulo de três NS - requisito para retenção de alunos - foi aleatoriamente desconsiderado, e alguns alunos foram promovidos sob o argumento de que “não se queria permanecer com eles na escola por mais um ano” (p. 248). Essa promoção garantiu oportunamente a redução do índice de repetência na instituição. Carvalho, diante do antagonismo dados/realidade reforçou “a importância de nos posicionarmos a favor da permanência das crianças e jovens na escola, mas contra a maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar” (p. 232).

Numa adesão ao multiculturalismo e embasado nos conceitos e categorias para análise, respectivamente, dos estudiosos americanos McLaren (1997, 2000) e Banks (1999), o trabalho de Candau (2002) relata parte dos estudos que a autora vinha desenvolvendo no seu grupo de pesquisa no Departamento de Educação da PUC (Rio). Ela assumiu a adesão acadêmica às

abordagens multiculturais, entendendo-as fundamentais para o avanço do ensino no País e justificando que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (CANDAUI, 2002, p.126). Nos três projetos que foram realizados em parceria com alunos de graduação e de pós-graduação, a pesquisadora buscou evidenciar ações efetivas com o tema transversal “pluralidade cultural”, legalmente orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. A ideia básica foi avaliar os impactos dessa orientação nacional nos processos de ensino, tanto no que diz respeito aos currículos quanto no que se refere às pessoas envolvidas. Essa postura foi justificada nos seguintes termos:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (CANDAUI, 2002, p.128,129).

Serviram de lócus, nessas investigações, duas escolas públicas de Ensino Médio com clientela provinda de famílias com poderes aquisitivos adversos, um núcleo de um curso pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) e uma universidade comunitária. Todas as instituições atendiam ao critério de serem “exemplares” na adesão a ideias de multiculturalidade. Porém, verificou-se nesses lugares a dificuldade por parte dos professores de redimensionar as disciplinas a partir da transversalidade do tema. Dessa maneira, o trabalho com a multiculturalidade esteve restrito a situações extraclases, por meio de projetos específicos.

No projeto que investigou um curso pré-vestibular, uma disciplina intitulada Cultura e Cidadania é que garantia, mesmo sem a simpatia de todos os professores, os debates em defesa do empoderamento estudantil. Já no projeto que pesquisou uma universidade comunitária, a situação foi ainda mais desanimadora. Conflitos e o *apartheid* no meio universitário eram fomentados por discentes e certos docentes, que defendiam o “currículo comum” com o argumento da manutenção da qualidade acadêmica.

Em suma, em todos os lugares investigados, não foram verificados ajustes curriculares que indicassem respeito pleno às diferenças culturais. Ao contrário, evidenciou-se a desigualdade negativa, mesmo em ações afirmativas (situações de valorização dos sujeitos).

Já Esteban (2006), em seu estudo: *Sala de Aula: dos lugares fixos aos entre-lugares fluídos*, numa imersão no cotidiano escolar periférico, observou que existe um enquadramento das diferenças num panorama de diversidade, numa constante tentativa de controlar os tipos de diferentes, de homogeneizar. Trata-se da negação da diferença enquanto emergência do outro em sua ambiguidade. Para a autora (2006, p. 12),

A ideia de que a incorporação da diferença necessariamente nos leva a processos mais inclusivos vai se desfazendo numa leitura mais atenta das falas das professoras e professores. A diferença é fundamental para classificar, selecionar e excluir. É preciso cuidado com o consenso de que todos são diferentes, cada um tem seu ritmo, cada criança vai segundo seu próprio processo, porque também tem aí um vínculo muito forte com os processos de exclusão. (ESTEBAN, 2006, p.12).

A pesquisadora, que utiliza as contribuições de Bhabha (1998) para situar os ritmos diferentes de aprendizagem no entre-lugar da sala de aula, conferindo transitoriedade às aprendizagens, acredita que muitas escolas (na ação dos professores) têm se encarregado de fixar no “não-lugar” (com a reprovação) aqueles que não conseguem ser a cópia do “mesmo”, que não se aproximam do padrão desejável. Desse modo, Esteban (2006, p. 16) reiterou que:

O reconhecimento tanto da singularidade quanto da pluralidade pode estar conectado à negação da diferença, especialmente por colocar na invisibilidade a relação de poder que atravessa as interações, as instituições e os conhecimentos, reduzindo, assim, a possibilidade de sua redefinição. (ESTEBAN, 2006, p.16).

A consciência de que não há como prever “tipos de diferentes” e de que é justamente essa impossibilidade que pode qualificar as relações em sala de aula, em vista de que não permite modelos, constitui-se enquanto argumento central do trabalho, finalizado de maneira esperançosa, pois Esteban (p.18) anuncia estar

colhendo indícios de que está sendo tecida com cuidado em muitas salas de aula brasileiras, onde professoras, professores, alunos e alunas se encontram e solidariamente se expõem em suas diferenças e juntos produzem a

possibilidade de, como nos ensinou Paulo Freire, ser mais como projeto de cada um e de todo o coletivo. (ESTEBAN, 2006, p.18).

Araújo e Pérez (2006), munidas das contribuições de Foucault (1996, 2002) sobre o poder disciplinar e o biopoder e a partir de dados oficiais (INEP, MEC, IBGE) que, ao mesmo tempo em que mostraram o feito do acesso universal ao ensino, apontaram que a leitura e a escrita não estavam sendo apreendidas pela grande maioria das crianças oriundas das classes populares, empreenderam esforços na busca da compreensão das “lógicas de ação subjacentes às práticas escolares” (p. 462).

As pesquisadoras de antemão afirmaram a crença no protagonismo dos alfabetizadores: “o princípio político-epistemológico que fundamenta nossa pesquisa reconhece a professora como capaz de teorizar sobre a própria prática” (*Idem*). Aproveitando que desenvolviam ações de capacitação de docentes para a alfabetização, elegeram essas reuniões como locais para a busca de respostas à problemática da aquisição da leitura e da escrita.

Dois eventos foram ilustradores do tipo de relações que a escola estabelecia com as crianças das classes populares e serviram para um exercício de “autoconhecimento” no grupo em formação, a saber: a reação preconceituosa de uma professora diante do “brincar de merece²⁴” das crianças num recreio escolar e a decisão, durante um conselho escolar, de reter um aluno da turma de progressão em virtude de que ele não sabia escrever com letra cursiva, desconsiderando-se todas as demais dificuldades superadas pelo estudante em seu aprendizado da escrita. Tanto as ocorrências citadas no interior da escola quanto as reflexões propostas aos professores sobre elas indicaram “a lógica da violência como uma prática institucional, política e simbólica – uma violência técnica que muitas vezes a escola não vê, não se dá conta, e que pratica de forma naturalizada” (Araújo e Pérez, 2006, p. 465).

Contudo, houve professores que, em ambos os casos, perceberam a forma excludente como os agentes escolares se posicionam em relação àquilo que as crianças sabem e às suas vivências sociais, provocando uma ruptura nas falas que vulgarizavam, simplificavam a

²⁴ Brincadeira em que uma criança era eleita a “dona do morro”; organizadas em dois grupos, as crianças dramatizavam uma subida dos policiais. A regra básica era a seguinte: matar ou morrer. Quem fosse pego vivo, no final, levava um “merece”: simulações de chutes e golpes com “fuzis” (canudos de papelão que serviam de armamento durante a brincadeira).

violência. Isso reforçou para as pesquisadoras a importância da formação do grupo como “investigador coletivo” (p. 465) em vista dessa possibilidade de compreensão do processo de subjetivação dos corpos que análises de certas práticas cotidianas podem revelar, justo por derivarem de “regimes de verdade”.

Ratto (2006), que buscou nas contribuições de Foucault (1977) elementos para indiciar a objetivação dos sujeitos, ao analisar 600 registros de um livro de ocorrências de uma escola pública de Curitiba, relativos ao período de 1998 a 2000, percebeu nessa técnica a coibição de comportamentos fora de um padrão consentido e fomentado no cotidiano escolar. Conforme excerto (p. 1260):

Os livros de ocorrência, narrando os vários tipos de encaminhamento que a escola faz – aos setores psicológicos, médicos, assistenciais, ao Conselho Tutelar –, podem ser analisados em meio a um conjunto amplo de saberes e técnicas que visam entender, explicar, classificar as crianças, no sentido de objetivá-las, especialmente na forma de um caso, como afirmou Foucault (1977, p. 170).

O tratamento dos eventos como um caso funcionaria, desse modo, como credenciamento das crianças para o acesso ao tratamento ortopédico (específico), em que se ambiciona a correção das distorções. Surpreendentemente, numa ação negativa, há, nesse desejo de tratar os disformes indicado por Ratto, a compreensão da singularidade infantil por parte daqueles que fazem o encaminhamento, mesmo que a intenção seja “aparar a todos” de modo a eliminar as diferenças.

Além do uso trivializado e da falta de concepções eficazes que orientem os registros, a fim de que tenham um caráter consensual e não punitivo, a escola vem estabelecendo também alianças negativas com os responsáveis pelas crianças. A partir do livro de ocorrências, “tais parcerias adquirem, indissociavelmente, dimensões de eficiência e de fragilidade, o que abre campos complexos de relações, que se baseiam ora em apoios recíprocos, ora em ambiguidades, conflitos, acusações ou resistências” (RATTO, 2006, p. 1262).

A pesquisadora constatou que o livro exerce poderes plurais e que, na maioria dos casos, a simples ameaça de chamar os pais no caso de reincidência foi suficiente para impedir novas irregularidades. Demonstrando a existência de uma rede disciplinar, foi verificado que o livro também serve para repreender os pais e “amedrontá-los”, tanto em relação ao rendimento dos

filhos quanto, no caso de faltas, com a denúncia ao Conselho Tutelar, mesmo quando no registro se verificou a utilização de termos modalizadores como “em conversa, foi combinado”.

Assim, os pais de crianças de classes populares estão sujeitos a um processo de infantilização, sendo tratados como incapazes e imaturos, em que a “verdade” é de alçada escolar, e raras são as manifestações de resistência. A autora credita essa realidade à situação de miséria de muitas famílias, que, fragilizadas, geralmente concedem superioridade à escola. De outro modo, o livro que elucida a rede disciplinar também serve de “diário de fracassos escolares”.

Garcia (2007) enfatizou a necessidade de fazer-se do cotidiano escolar o “espaço de aprendizagem”, entendendo-o como “lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202). Utilizou o depoimento de uma professora de geografia, que estranhou o fato de os estudantes não saberem o que era uma esquina, como ilustração para a distância de percepções que podem afetar o diálogo docente/discente. Para a autora, a escola e os professores precisam ressituar a racionalidade no espaço escolar, o que inclui promover conhecimentos nas mais diversas disciplinas, sem ambicionar conhecimentos prévios de pontos de vista diferentes daqueles que os moradores de regiões não-centrais possuem. Especificamente, no caso da aula de geografia, Garcia (p. 137), salientou:

Diante das especificidades dos saberes necessários aos transeuntes para deslocarem-se em seus labirintos, a arquitetura própria das favelas torna parco o conhecimento genérico oferecido pelos conteúdos geográficos formais, os quais, estabelecidos com base nas características espaciais convencionadas pelo urbanismo, são inadequados à interpretação da complexidade desses conglomerados habitacionais. (GARCIA, 2007, p. 137).

Dessa maneira, advertiu que o óbvio do ponto de vista de um professor pode ser o excêntrico aos olhos do aluno e que isso não pode ser mais um elemento para estranhezas em relação ao segundo. Ao adentrar no cotidiano escolar, cabe ao professor compreender, sob pena de fracassar nas investidas acadêmicas, a forma de vida no lugar, a “ordem das coisas” (CERTEAU, 1994, p. 202).

O fazer docente em sua complexidade, como resultado de vivências marcantes e determinantes para outras experiências sociais, precisa ser ponderado em vista do entrelaçamento de vidas que um processo de ensino-aprendizagem opera. Em resumo, esse foi

o argumento central da publicação de Oliveira (2007), intitulada: *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo*. A autora lamentou, porém, a costumeira dissociação do cotidiano do professor e do aluno, nos seguintes termos (p. 47):

A compreensão de que as formas de ver o mundo são desenvolvidas a partir das experiências sociais, embora quase lugar-comum nos discursos hegemônicos sobre a construção das subjetividades e identidades individuais e coletivas, infelizmente não se tem feito acompanhar do devido aprofundamento quando se trata de buscar compreender em que condições concretas de possibilidades se inscrevem **os diferentes fazeres docentes e discentes nos cotidianos das diferentes** e incontáveis escolas dos diferentes sistemas de ensino (grifos meus).

A impossibilidade de singularizar os processos de ensino em vista da destituição de características de vidas de professores e alunos gera estigmas em relação a processos de ensino que nem sempre estão equivocados. Em muitos casos, para Oliveira (2007, p. 48), “onde vemos identidades e permanências, é possível que haja um universo tão rico e tão diverso quanto os universos aos quais atribuímos riqueza e diversidade”.

Para Oliveira (2007), isso tem a ver principalmente com a ideia de padronizar e hierarquizar conhecimentos e formas de aprendizagem, cerceando possibilidades adversas, num “epistemicídio cultural” que nega a complexidade da constituição dos sujeitos em seus “diferentes modos de ver/ler/ouvir o mundo, mas também os limites emocionais” (p.55). Ademais, a autora salienta a impossibilidade de completude cognitiva de um ser isolado, asseverando que há limites para apreensão das coisas somente transponíveis por pares. Em suas palavras (p. 56): “produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de ‘ver’ de outros, portadores de outras cegueiras etc.”.

Ao encontro desse estudo de Oliveira (2007), os estudos de Barros et al (2007), apesar de escritos para o campo da saúde, reforçaram o caráter inseparável da razão e da emoção na constituição do sujeito professor, enfatizando que a condição da docência é que determina a capacidade de criação e torna o trabalho um lugar de realizações: “o trabalho no capitalismo não é apenas sofrimento [...] também criação. [...] é, antes de tudo, um processo coletivo que enuncia patrimônios, conquistas, lutas culturais, técnicas, sociais e políticas” (BARROS et al, 2007, p.105). “Essa possibilidade de criar novas normas de trabalho-vida, esse estado contínuo

de instabilidade que possibilita a ação-criação é o que nomeamos saúde” (*Idem*). Já a doença é gerada pela incapacidade dos professores de alterarem uma condição desagradável que passa a prejudicá-los física e psiquicamente.

Imersos num cotidiano escolar, os pesquisadores encontraram muitos docentes desmotivados enquanto trabalhadores, que abriam mão de criar e de reinventar o dia a dia, num processo principiado sempre por situações desencadeadoras que passam a determinar comportamentos e desmobilizações. Nas palavras dos autores,

um estado de anestesia e uma injeção letal de niilismo, quando aplicada à veia, podem preparar o caminho para a morbidade, muitas vezes constituído como formas de defesa e proteção encontradas para lidar com as políticas educacionais que podem produzir situações muito penosas (BARROS et al, 2007, p. 107).

Diante dessa situação de apatia, que impede reações, os professores passam a trabalhar de maneira não criativa e, assim, prejudicial, operando a partir de uma lógica trabalhista de subjugação, de sofrimento, de doença - comportamentos difíceis de serem alterados, pois são formatados na falta de alternativas. Nesse sentido, o desânimo marcou o período em que os pesquisadores procuraram refletir com os professores o estado em que suas docências se encontravam.

Para além de uma patologia docente adquirida por práticas empobrecedoras, a partir da heteronomia profissional, o texto de Medeiros (2010) alude à cegueira não-literal de certos docentes que abrem mão de quaisquer possibilidades de análise singular de uma situação em sala de aula, sobre uma criança, em defesa daquilo que consideram inerente ao ser aluno: cumprir as tarefas por inteiro e manter os cadernos limpos. Em seu estudo, a autora aventurou-se a compreender e transcrever as narrativas de uma criança de nove anos e suas percepções sobre suas vivências enquanto pessoa pobre, negra e estudante.

Porém, a reflexão sobre o “ser aluna” foi tematizada no texto a partir de um acontecimento inesperado num momento de inserção da pesquisadora em campo, quando a professora, ao perceber sua entrada na sala falou, sem muita discrição: “Ah! Vou aproveitar para pedir a você que converse com Joana sobre o dever. Quando ela faz, traz sempre um caderno imundo, não sei mais o que vou fazer!” (p. 185).

A autora/pesquisadora percebeu que, além de estar sendo convidada a exercer uma função que não lhe cabia, estava presenciando uma retaliação pública da criança, já que todos os demais alunos olharam para a menina com desaprovação. De outro modo, Medeiros aproveitou para questionar a criança sobre os deveres, mas em outros termos. Num momento de afastamento da sala, travou-se entre elas o seguinte diálogo:

- Na sua casa tem lugar para você fazer o dever?
- Tem, olha, mas eu fico ajudando minha mãe.
- Ajudando como?
- Vendendo latinha. A gente anda muito, sobe lá em cima, onde tem cachorro, com peso nas costas, cada hora um carrega a neném pra minha mãe. A gente desce e vende.
- [...] – E a história do dever?
- Aí não dá. Não quero fazer. Só dá pra fazer a metade, de vez em quando. Quando eu vou fazer, é de noite e a vela pinga muito. Às vezes cai no chão o dever, eu não vejo, meus irmãos pisam e a gata também. Quando eu vou procurar com a mão, eu sei que está ficando sujo, aí, quando eu estou lá no chão, fico pensando na professora, mas já tá tudo sujo... de terra... tudo sujo... (MEDEIROS, 2010, p. 185).

Recuperando a miniatura do Corcundinha de Walter Benjamin (1900), a autora analisou as divergências possíveis no cumprimento de uma tarefa quando participam da negociação um adulto e uma criança. As percepções sobre um “dever cumprido” são diferentes: “o Corcundinha é uma espécie de representante do olhar inábil e canhestro das crianças sobre os aspectos do mundo” (MEDEIROS, 2010, p. 187). A autora sugere que, quando o adulto (professor) é incapaz de abrir mão de suas verdades e de olhar as produções escolares (os deveres) com os “olhos de criança”, passa a negar os esforços empreendidos nessas ações.

Como dito nas linhas iniciais deste capítulo, este novo estudo, ao adentrar uma escola em busca de analisar a cultura que as práticas evidenciam, tem como foco descrever os docentes em suas relações profissionais, as quais interferem de maneira condicionante na aprendizagem, como os estudos retomados confirmaram. Porém, pretende-se desconstruir a ideia de que haja um modo de conduzir um processo educativo inerente ao lugar da docência, aos episódios em seus arredores, fato que esses estudos anteriores não abordaram.

4 CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS, A GÊNESE DA GEOEXCLUSÃO

Deus modelou o homem com a argila do solo, insuflou em suas narinas um hálito de vida e o homem se tornou um ser vivente.

(Gênesis 2: 7)

A compreensão de uma cultura, “teia de significados” (GEERTZ, 1989, p. 15), perpassa pelo lugar: “espaço significado” (AUGÉ, 1994, p. 73). As demarcações geográficas, enquanto determinantes dos destinos humanos, têm sido foco de uma série de estudos acadêmicos. Num diálogo multidisciplinar, buscou-se, nesta tese, rever algumas dessas reflexões, principalmente, as que convergem quanto à reedição milenar da geoexclusão.

Milton Santos explica que

o espaço é matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social (MILTON SANTOS, 2008, p. 34).

Noutros termos, lugar e cultura fundem-se e são moldados pelo tempo, numa dinâmica complexa e sistemática. Todavia, a origem de um “espaço significado” pode limitar a forma e o conteúdo desse amálgama, já que “os objetos geográficos aparecem nas localizações correspondentes aos objetivos da produção num dado momento e, em seguida, pelo fato de sua própria presença, influenciam-lhes os momentos subseqüentes da produção” (MILTON SANTOS, 2008, p. 33).

Para o geógrafo, não há tempo em si, mas temporalidades que não são independentes; os acontecimentos num lugar estão subordinados a uma estrutura, que é reconfigurada por variadas instituições. “Cada país é portador de uma temporalidade própria, sem dúvida subordinada à temporalidade internacional fornecida pelo modo de produção” (MILTON SANTOS, 2008, p. 64).

Inferre-se dessa reflexão que, caso se queira alterar a forma de um lugar e, respectivamente, o seu conteúdo e suas práticas, será preciso a intervenção na temporalidade, nas relações de produção, pois que

as diversas dimensões espaciais são [...] subestimadas à influência da escala de tempo que lhes concerne [...] as regiões e os lugares não são nada a mais do que lugares funcionais do Todo, esses tempos internos são também divisões funcionais do tempo, subordinados à dialética do Todo [...] por esse fato que as regiões e os lugares, mesmo não dispendo de uma real autonomia, influenciam o desenvolvimento do país como um todo (MILTON SANTOS, 2008, p. 65).

A ressignificação de um espaço, entendido pelo autor como parte de um sistema e ao mesmo tempo um subsistema, depende de uma avaliação de efeitos “políticos e ideológicos”, uma vez que, “quando uma atividade nova se cria em um lugar, ou quando uma atividade já existente aí se estabelece, o valor desse lugar muda; e assim o valor de todos os lugares também muda” (*Idem*, p. 66).

A distopia do espaço conquistado, construído pelos esforços singulares de seus membros, surge na constatação de que a reconstrução social de um lugar exige mais do que a vontade de um grupo - depende de modificações na lógica estrutural de um sistema em “perfeito” funcionamento.

A compreensão de como ocorre a organização tempo-espacial evidencia que não há liberdade total para a produção de padrões de vida de um grupo. Seus membros agem, em grande medida, conforme expectativas predefinidas que são orientadas tanto pela forma geográfica quanto pela função que eles exercem em resposta à estrutura social. Nesse sentido, “qualquer que seja o instante em que imaginemos, as formas, tomadas isoladamente, representam uma acumulação de tempos; e sua compreensão, deste ponto de vista, depende o entendimento do que foram as divisões do trabalho pretéritas” (MILTON SANTOS, 2008, p. 63).

Em geral, as explicações para as formações geográficas acima se assemelham a uma versão do criacionismo: a ideia de simbiose entre o barro e o homem (Gênesis, 2: 7). Num “sopro de inovação”, a temporalidade assumiu a função determinista, impondo restrições àqueles que nascem em solos áridos, improdutivos. Flagra-se, nessa explicação “geográfica”, a fragilização da racionalidade cultural em meio à ação da racionalidade econômica, mesmo que essa não tenha sido a intenção do autor.

Se as condições de vida dependem de um lugar e as forças produtivas são determinantes para as formas e os conteúdos geográficos, logo, a posição do sujeito determina sua “utilidade”.

A sujeição de pessoas a determinados lugares, a sublugares, é milenar e vem sendo reeditada por diferentes instituições sociais. Em estudo sobre a histórica representação da pobreza no ocidente, Rezende-Filho (2009) constatou que as margens das cidades, dos castelos, das igrejas, sempre couberam àqueles que não correspondiam às expectativas (produtivas). Aos pobres que ousaram transgredir a natureza e o espaço que lhes foram destinados, cabia a punição; já para aqueles que aceitaram com resignação a condição de *ser inferior*, o prêmio era a piedade comandada (com limites de aproximação para a caridade) por líderes religiosos, militares, donos de terras:

Os Padres da Igreja, que nos primeiros séculos sistematizaram a doutrina cristã, filtraram as noções pagãs de humanidade e adaptaram-nas ao princípio da caridade, dando origem aos conceitos de pobreza e misericórdia. [...] **Episódio pleno de símbolos.** Era uma sublimação da pobreza, na medida em que o indigente socorrido representava o próprio Cristo. Era também um incentivo à prática da caridade, dirigido [...] àqueles que, possuindo um cavalo e estando armados de uma espada, dispunham de fortuna, poder e força. A simbologia completa-se com o local do episódio: a cena passava-se às portas de uma cidade, o ponto de encontro entre campo e cidade, entre os universos rural e urbano (REZENDE-FILHO, 2009, p. 3) (grifos meus).

Diante dessas representações, evidencia-se que aqueles que controlam o capital (i)material têm ditado as fronteiras para os relacionamentos entre os grupos ao longo da história. Além disso, percebe-se que a comunicação (integrante de um sistema de “bens simbólicos”) sempre foi uma ação social “vigiada” em defesa da manutenção da ordem vigente. Não dar conversa/ouvidos aos *atores sociais* inexpressivos é importante, pois são os estigmas aos excluídos que mantêm os privilegiados unidos.

Apesar de cada lugar estar condicionado por uma temporalidade específica, conforme Santos (2008), a temporalidade das regiões centrais funciona como um padrão, fazendo com que esses modos de vida singulares sejam desqualificados a partir de uma temporalidade que lhe é adversa.

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 provisoriade, 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: 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).

Desse modo, as periferias contemporâneas, não são lugar genérico (localizado apenas às margens das cidades), fora do controle social, mas sub lugares, subsistemas de um sistema periferizante e dado a nuances, no qual, o tom é conferido pela presença/ausência de recursos.

Na mesma linha de pensamento, Boaventura Santos & Maria Meneses, ampliando a relação sistêmica da organização social no globo, apontam o fato de que o conhecimento e o reconhecimento de um saber (situado) são decisivos aos processos de dominação, e de demarcação territorial tanto que

o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (BOAVENTURA SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Para a garantia dessa dominação e da ordem vigente, ocorre a “iluminação” de certos “espaços epistemológicos” em detrimento de outros, num fenômeno que não é fixo. Trata-se de um lusco-fusco oportuno, que inclui e exclui lugares e pessoas do campo da visibilidade conforme as regras do sistema econômico, alterando a “cartografia global” mediante acordos de cooperação etc. Esse exercício de exclusão- inclusão é garantido por aquilo que o autor (2010b) chama de “pensamento abissal”, em que um “hiato, uma linha imaginária” separa norte-sul, metrópole-colônia, incluídos- excluídos. Essa divisão é mediada por duas cartografias: a **jurídica** (legal/ilegal) e a do **conhecimento** (falso/verdadeiro). Para Boaventura

Santos (*Ibidem*), a lógica do pensamento abissal sobre o conhecimento é que legitimou toda a Ciência Moderna, ressaltando-se, ainda, que é impossível a copresença nos dois lados da linha. Diante disso, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (BOAVENTURA SANTOS, 2010b, p. 39).

Ademais, os espaços que iluminam o globo são os mesmos que colonizam no globo. Nos tempos atuais, o autor apresenta tanto a Europa quanto os EUA como detentores das luzes. São essas *regiões globais* que difundem o capitalismo como único modo de organização econômica possível:

[...] o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios (BOAVENTURA SANTOS; MENESES, 2010, p. 18).

O rompimento desse pensamento, que leva a um regime excludente multifacetado (abissal), requer o reconhecimento de uma ecologia de saberes, a qual “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (BOAVENTURA SANTOS, 2010b, p. 66).

Para o autor, não há nenhuma possibilidade de garantir a justiça social sem que se busque um pensamento “pós-abissal”,

que parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (BOAVENTURA SANTOS, 2010b, p. 52).

Boaventura Santos demonstra a complexidade do processo de exclusão em prol do império do capital, onde o conhecimento (sua produção e seu controle) é o eixo do poder e ao

mesmo tempo a segurança de futuro. Em vista disso, reconhecer e socializar “sem fronteiras” os saberes, na lógica do capital, é uma afronta, não ao Direito, mas à ordem prática do sistema, fato que pode explicar tantos compromissos educacionais para inclusão de todos, via escolarização, e a lentidão com que as mudanças nessa área ocorrem. Obviamente, um país tem a educação que sua posição no *ranking* capitalista (a partir do pensamento abissal) permite.

Os estudos de Zygmunt Bauman sobre a sociedade em ação reúnem muitos dos apontamentos dos autores citados, seus contemporâneos. Como diferencial, além de uma terminologia específica, adjetivada pela ideia de um estado de liquidez social, o autor define o Holocausto “Judeu”²⁵, ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial²⁶, como “marco histórico-estratégico” para o desenvolvimento de uma gênese humana heterofóbica em benefício de aspectos socioeconômicos, os quais requerem a hierarquização de lugares e de pessoas.

Assim como Boaventura, Bauman considera o conhecimento enquanto propulsor ou limitador das sociedades e centra suas críticas na ambiguidade do binômio humano/desumano, que tem permeado/justificado os avanços científicos. Para o autor, na “complacência teórica” resultante de grande parte das análises sociológicas sobre a Sociedade Moderna, pode-se compreender que “o Holocausto tem mais a dizer sobre a situação da sociologia do que a sociologia é capaz de acrescentar, no seu estado atual, ao conhecimento que temos do Holocausto” (BAUMAN, 1998, p. 21). A investida europeia para o extermínio dos seres que considerou prejudiciais, equivocadamente, tendeu a ser apresentada como “um evento da história judaica [...] fenômeno atípico e sociologicamente inconsequente [...] ponto culminante do antissemitismo” (*Idem*, p. 19), ou como “uma predisposição ‘natural’ primitiva e culturalmente inextinguível da espécie humana — a agressão instintiva de Lorenz²⁷ ou o fracasso

²⁵ Genocídio de cerca de seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, liderado por Adolf Hitler e pelo Partido Social-Nacionalista (Nazi); ocorreu em todo o Terceiro Reich e nos territórios ocupados pelos alemães durante a guerra.

²⁶ Conflito militar entre as maiores potências mundiais (*aliados*: União Soviética, Estados Unidos, Reino Unido contra o *Eixo-Europeu*: Alemanha, Japão, Itália) ocorrido entre 1939 e 1945.

²⁷ Referindo-se a Konrad Lorenz (1903-1989), zoólogo austríaco, fundador da moderna Etologia: estudo comparativo do comportamento humano e animal.

do neocórtex, na definição de Arthur Koestler²⁸, em controlar a parte antiga do cérebro, dominada pelas emoções” (*Ibidem*, p. 20)

Para Bauman, juntamente com outros episódios cruéis da Modernidade, o Holocausto Judeu (comandado por um Estado-Jardineiro²⁹) instituiu a ideia de lixo humano (das ervas daninhas) e a necessidade de um tratamento higiênico e eficaz para extingui-lo: o controle dos “piolhos humanos”. A maquinaria “antissemita” naturalizou a violência estatal. A partir de um “estado de exceção”, como regra³⁰, nomeou-se uma série de *homo sacer*: “corpos desnudos de direitos”.

Apesar de uma “motivação anticapitalista” ter sido anunciada pelos partidários do Social-Nacionalismo como motivação ao evento genocida, esse holocausto foi o responsável pela inauguração da “arquitetura heterofóbica” necessária ao novo empreendimento capitalista do Eixo-Europeu, o qual, desde então, vem se expandindo em recorrentes processos colonizadores, em meio ao que considera uma “globalização negativa”.

O autor insiste que a extinção de pessoas consideradas desconformes (ciganos, judeus, testemunhas de Jeová, *gays*, negros, deficientes físicos, comunistas) não pode ser analisada nem apenas como heterofobia - “manifestação concentrada de um fenômeno de ansiedade [...] sempre que são confrontadas com ingredientes humanos de sua situação que não compreendem plenamente” (BAUMAN, 1998, p. 86) -, nem como “inimizade competitiva, antagonismo mais específico gerado pelas práticas humanas de busca de identidade e estabelecimento de limites” (*Idem*, p. 86, 87). O genocídio étnico ocorreu sob a métrica do racismo por meio de

costume que combina estratégias de arquitetura e jardinagem com a da medicina a serviço da construção de uma ordem social artificial, pelo corte de elementos da realidade presente que nem se adequam à realidade perfeita

²⁸Ativista político, jornalista, responsável por escritos de cunho psicológico (1905-1983).

²⁹ Discurso científico adotado por políticos e cientistas europeus a partir do século XIX que, pelo processo de seleção das espécies, queriam criar modelos e padrões universais de sociedades perfeitas que caminhariam rumo ao progresso, desconectado de problemas biológicos. Em *Modernidade e Ambivalência* (1999), Bauman afirmou que a modernidade pautada pelo discurso racional e científico buscava a possibilidade de extinguir todos os problemas da raça humana.

³⁰ De acordo com Walter Benjamin, uma sociedade que mantém (constantemente) oprimidos, vive, como regra, em estado de exceção. No direito positivo moderno, o conceito de estado de exceção é configurado para fundamentar a própria manutenção do estado de exceção de direito, regulamentado pelo Estado moderno, que tem no conceito de soberania o seu fundamento.

visada nem podem ser mudados para que se adequem (grifos meus) (BAUMAN, 1998, p. 87).

Como visto, Bauman utiliza um conceito singular de racismo, entendendo-o como elemento-chave para uma forma de “planejamento social” que “declara certa categoria de pessoas endêmica e irremediavelmente resistente ao controle e imune a todos os esforços de melhoria” (BAUMAN, 1998, p. 88). O autor constata que,

como instrumento efetivo de prática política, o racismo é impensável sem o avanço da ciência moderna, da tecnologia moderna e das formas modernas de poder estatal. A modernidade tornou possível o racismo. Também criou uma demanda de racismo; uma ‘era’ que declara o ganho a única medida do valor humano precisava de uma teoria da imputação para redimir as preocupações com o traçado e a guarda de fronteiras nas novas condições em que cruzar fronteiras era mais fácil do que jamais fora (BAUMAN, 1998, p. 83,84).

A organização do Holocausto Judeu resultou do aperfeiçoamento de técnicas discriminatórias e seletivas, em que as Ciências convergiram em prol da eficácia do empreendimento social requerido pelo eixo europeu, quando,

como tudo mais na sociedade em rápido processo de modernização, o problema tinha que ser “racionalizado”. A contradição tinha que ser resolvida; ou pela total rejeição da imagem herdada, por sua inevitável incompatibilidade, ou através de um argumento racional que desse base nova e aceitável à mesma incompatibilidade (BAUMAN, 1998, p. 65).

Um exemplo do uso do conhecimento científico para a ação genocida, na supremacia do desumano sobre o humano, foi a divisão dos espaços de controle, cada um com finalidades distintas: campos de concentração, trabalho escravo e extermínio. Essa sistemática, além de tipificar a exclusão, definia o afastamento dos vitimados para as periferias, evitando, por um bom tempo, manifestações de comoção descontrolada dentro e fora do eixo. A burocracia (weberiana) também funcionou para conter sentimentos de culpa por parte dos algozes, pois, num processo fabril, entre o ato de ordenar e o fato de matar (num campo de extermínio), muitos atores/intermediários eram envolvidos e nenhum deles poderia ser integralmente responsável por determinar uma execução. Diante dessas ações, é possível perceber que houve orientação do campo da Psicologia para que o Estado/Nação protegesse a saúde mental de seus soldados, evitando possíveis traumas.

Bauman defende que, na “Modernidade Sólida”, o determinismo cultural (o comportamento social) foi manejado pelos movimentos nacionalistas (elitistas), os quais privilegiavam a busca da identidade perfeita (grupal/individual), já que,

no “cerne” do conceito de cultura, encontra-se a premonição ou a aceitação tácita de uma relação social desigual e assimétrica — a divisão entre atores e receptores, ou objetos da ação, entre agir e sofrer impacto da ação; entre os gerentes e os gerenciados. Os instruídos e os ignorantes, os refinados e os ignorantes (BAUMAN, 2009, p. 73).

Em suma, a cultura foi ordenada, regada, corrigida, padronizada, bem como foram reforçadas as ideias de identidade enquanto realização, sendo que a legislação³¹ foi um mecanismo útil e eficaz para prevenir desvios na sociedade requerida. Como explica,

o Holocausto não só misteriosamente evitou o choque com as normas e instituições sociais da modernidade, mas foram essas normas e instituições que o tornaram factível. Sem a civilização moderna e suas conquistas mais fundamentais, não teria havido Holocausto (BAUMAN, 1998, p. 109).

É fato que, passada a Segunda Grande Guerra, a sociedade se empenhou na busca da paz e, sob a égide dos “direitos humanos universais”,³² tem redelineado seus ordenamentos legais. Porém, cabe situar esses avanços legislativos num novo modelo social, no qual o Estado se encontra enfraquecido, e o setor privado, fortalecido. A “nova ordem mundial”, ao mesmo tempo em que anunciou o “Estado humanitário”, retirou dele o comando das ações. Atualmente, o poder capital é detido pelo setor privado, o qual condiciona novas relações em todos os setores da vida. Mesmo que se tenha instaurado uma vigília, comandada por órgãos internacionais, para evitar novas ações genocidas, não há garantias de que elas não se repitam e de forma mais abrangente. Para Bauman (1998, p. 48, 49),

Esse feito geral da tendência racionalizadora foi codificado e institucionalizado, sem qualquer surpresa, na burocracia moderna. Submedido

³¹ Compêndio de Leis de Nuremberg (1935), três leis que levaram outros países a adaptá-las em solo local, mantendo a ideia de superioridade da raça ariana e coibindo a mistura de raças.

³² Tendo como texto de referência a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

à mesma releitura retrospectiva, revela o silenciamento da moralidade como sua maior preocupação; como de fato, a condição do seu sucesso como instrumento de coordenação racional da ação. E também revela sua capacidade de gerar a solução tipo Holocausto enquanto persegue, de forma impecavelmente racional, sua atividade diária de resolução de problemas.

Numa sociedade globalizada, que gera problemas globais, os Estados, em suas alçadas territoriais, reagem timidamente diante da magnitude dos desafios. Para Bauman (2007), as sociedades estão abertas, interligadas em relações mercadológicas pela globalização negativa³³ que protege as grandes corporações e regula, diplomaticamente, a presença de novos lixos humanos.

A Pós-Modernidade (que, por questões semânticas³⁴, o autor prefere chamar de Modernidade Líquida) é resultante da diluição da solidez da Modernidade. Portanto, a gênese social heterofóbica é uma característica inerente à sociedade ocidental contemporânea que atende ao capitalismo. Os problemas que esse comportamento heterofóbico/racista gera já não podem ser observados ou contidos num campo de concentração, restando medir as suas consequências. Como agravante, há pouca chance de se estabelecer uma ligação direta (incontestável) entre o crescente contingente de “vidas desperdiçadas” e a seletividade que o capitalismo estruturalmente produz. Vive-se em tempos imprecisos, a partir de um planejamento social em que

os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluídos é o que os associa à idéia de “leveza” (BAUMAN, 2001, p.8).

³³ Informações retiradas de entrevista concedida por Bauman no *blog: Macroscópico*. Disponível em: <<http://macroscopio.blogspot.com.br/2007/07/uma-entrevista-interessante-zygmunt.html>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

³⁴ Inicialmente, Bauman utilizou o conceito *Pós-Modernidade* em sua obra, mas entendeu que a similaridade com o termo *Pós-Modernismo* poderia resultar em confusões no campo científico. Cunhou, assim, o novo termo que demarca o período iniciado no final da Guerra Fria. Porém, entendendo que a possibilidade de engano se deve aos processos de tradução (“literal”), utilizo os conceitos *Pós-Modernidade* e *Modernidade Líquida* como sinônimos neste estudo.

Essa fluidez não é um sinônimo de melhoria; trata-se da transmutação da sociedade da ordem para a sociedade do caos, em que a “desordem planejada” impede que se apreenda a lógica do sistema vigente, fenômeno que ao mesmo tempo o mantém seguro. Além disso, o estado líquido desta sociedade gera “vidas líquidas”, potencializadas em imprecisão e sob o controle do mercado, onde a ideia de liberdade (individualidade/autoafirmação) beira à fatalidade e prende o sujeito na super-responsabilização por si, por suas ações.

Bauman, em busca de uma possível exatidão conceitual, define a atual organização social como a *Sociedade de Consumo Líquido-Moderna*, onde uma “síndrome consumista degradou a duração e elevou a efemeridade. Ela ergue o valor da novidade acima do valor da permanência” (BAUMAN, 2008, p. 111). Para tanto, a sociedade de consumo necessita que as pessoas tenham o mesmo comportamento predatório que foi aprimorado cientificamente na Modernidade (no Holocausto).

A partir dos conceitos de *homo elicens* (que escolhe) e de consumidores falhos (desqualificados para a compra), o autor chama atenção para o processo de objetivação financeira de *todos os corpos* na Contemporaneidade, bem como para as diversas características pessoais que estão a definir a saúde contábil dos seres humanos atuais. Neste novo momento histórico, independentemente de outros critérios ideológicos, 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).

Ao contrário de ideia de identidade conquistada da Modernidade (pelos homens de bem), hoje “a dificuldade já não é descobrir, inventar, construir, convocar (ou mesmo comprar) uma identidade, mas como impedi-la de ser demasiadamente firme e aderir depressa demais ao corpo” (BAUMAN, 1998b, p.114).

Nesta cultura consumista do presente, desenvolvem-se, permanentemente, múltiplas ordens de exclusão. A nova concepção administrativa para o “processo seletivo de humanos” utiliza outros métodos e estratégias de gestão, sem derramamento de sangue nem corpos empilhados em locais específicos para extermínio, porém, mantém a ideia de negação do “não-nativo”, do estrangeiro, do estranho (ao consumo).

Também os direitos e os deveres das pessoas tornaram-se imprecisos, mesmo que continuem sendo impressos e que as leis estejam em constante busca de aperfeiçoamento, pois

as normas estatais não fogem à regra da ambivalência. No entanto, “todos os membros da sociedade de consumidores são, do berço ao túmulo, consumidores *de jure* - ainda que o *jus* que os definiu como consumidores nunca tenha sido votado por Parlamento algum nem registrado nos livros de direito” (BAUMAN, 2008, p. 83). O capitalismo atual transformou o consumo (compra do necessário para a vida) em consumismo (compra para sentir-se vivo) ao definir o perfil consumista enquanto “um atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar” (BAUMAN, 2008, p. 41). No Brasil, estudos como os de Schmidt (2010, 2011) apontam nessa direção.

Pior do que a corrida às compras, os sujeitos da ação, na cultura atual, estão todos à venda, e os corpos viraram empreendimentos comerciais: simulacros da individualização. Para o autor, a ordem vigente comodificou (precificou) as pessoas. Estar bem é estar apto para comprar e para vender-se nas “prateleiras do mercado” de trabalho: recomodificados (*Idem*), com corpos saudáveis, em forma, repaginados com ou sem a ajuda de bisturis. Nas palavras de Bauman (2008, p. 82),

homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões do mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem, em competição com o restante dos membros, ‘seu valor de mercado’ mais favorável.

Apesar de todos os apontamentos que evidenciam as não-conformidades entre o capitalismo exacerbado e a garantia de direitos humanos, a Sociedade Líquido-Moderna de Consumo é anunciada como a mais democrática de todos os tempos. Num tempo “que não é nem cíclico nem linear [...] é pontilhista [...] marcado tanto (se não mais) pela profusão de rupturas e descontinuidades, por intervalos que separam pontos sucessivos e rompem vínculos entre eles, quanto pelo conteúdo desses pontos” (BAUMAN, 2008, p. 46). A ambivalência do tempo pontilhista dificulta a inteligibilidade.

A relação capital/trabalho ocorre a partir da premissa da liquidez, da ambivalência, num encontro de atores (contratante/contratado) comodificados (precificados). Nesse evento contratual, firmado no tempo pontilhista, não é recomendado vínculo, mas que ambos, patrões e empregados, se reinventem constantemente - mais importante que a produção é a comercialização permanente de tudo e de todos. Conforme Bauman,

o desvio seminal que separa de forma mais drástica a síndrome cultural consumista de sua predecessora produtivista, o que congrega o conjunto de diferentes impulsos, intuições e propensões e eleva esse agregado à condição de um plano de vida coerente, parece ser a *revogação dos valores vinculados respectivamente à duração e à efemeridade* (2008, p. 111, grifos do autor).

Hoje é preciso ser eleito, a partir de uma infinidade de critérios, para tudo, inclusive para um bom lugar na “prateleira de trabalho”. As exigências para ter direito a um ofício renovam-se, atendendo ao mercado. Nesse cenário de qualificações e desqualificações trabalhistas, mesmo que as pessoas atendam às exigências do mercado, nada irá garantir a permanência no emprego, na função.

Ao encontro disso, estratégias de contratação foram sendo desenvolvidas e são utilizadas para que as empresas evitem problemas com os seus “Recursos Humanos”, valendo destacar um curioso conceito mercadológico que está sendo disseminado por contratantes de corporações estadunidenses:

Desde 1997, um novo termo – “chateação zero” – começou a circular em silêncio pelo Vale do Silício, terra natal da revolução da informática nos Estados Unidos. Em sua origem, significa o movimento sem fricção de um objeto físico como uma bicicleta ou um skate. [...] Mais recentemente, passou a significar “descomprometimento” ou “desobrigado”. Um empregador “ponto.com” pode comentar com aprovação, sobre um empregado: “ele é chateação zero”, querendo dizer que ele está disponível para assumir atribuições extras, responder [aos] chamados de emergência, ou ser realocado a qualquer momento (HOCHSCHIL apud BAUMAN, 2008, p. 17).

Em regra, um pretenso trabalhador pode revelar, ao socializar sua vida particular numa entrevista, sua tendência ao aumento ou à redução do coeficiente de chateação. Especificamente, no exemplo citado, “morar a alguma distância do Vale do Silício e/ou carregar o peso de uma mulher ou um filho aumentam o coeficiente de chateação e reduzem as chances de emprego do candidato” (*Idem*).

Em meio ao uso dessa metodologia, os setores de Recursos Humanos desempenham a função de fazer um tipo de seletividade humana que dá ou não “direito” ao trabalho, mantendo os empregadores livres de quaisquer possíveis acusações de preconceito e/ou discriminação. Essas equipes que selecionam, no entanto, podem manter suas consciências em paz, pois o

processo de escolha leva em consideração o “perfil profissional” solicitado pelo empregador. Desse modo, os técnicos de RH não são responsáveis pela “sorte” daqueles que apresentem maior potencial de chateação.

Enfim, empregadores e contratantes estão protegidos do comprometimento com os candidatos que não se enquadrem nas expectativas mercadológicas. Situação que se assemelha ao modo como se conduzia a seletividade nos campos nazistas, onde, em envolvimento compartilhados coletivos para uma ação, ninguém fica pessoalmente comprometido.

Vale ainda considerar que

o mercado de trabalho é um dos muitos mercados de produtos em que se inscrevem as vidas dos indivíduos; o preço de mercado da mão de obra é apenas um dos muitos que precisam ser acompanhados, observados e calculados nas atividades da vida individual. Mas em todos os mercados valem as mesmas regras (BAUMAN, 2008, p. 18).

Em meio a tantas artimanhas para evitar que o “trabalhador prejudique o mercado”, numa inversão da lógica exploração/explorado, constata-se que não basta ser do ponto de vista ontológico, é preciso ter minimamente para poder-ser. Ir às compras “significa investir na afiliação social de si próprio” (BAUMAN, 2008, p.75).

A exemplo do passado, para a marginalização territorial, social e afetiva de pessoas, recorre-se ao providencial medo do estranho, do viscoso³⁵. O alvo a ser eliminado na atual Sociedade de Consumo Líquido-Moderna é toda pessoa destituída do poder de compra/venda (consumidor falho) que vive das sobras daqueles que se situam melhor nos mais diversos mapas sociais (*homo eligens*).

O preconceito dispensado ao pobre possibilita a discriminação para a manutenção dos afastamentos/banimentos cotidianos. Em outros termos, a irresponsabilidade para com os incongruentes com o *mundo dos consumidores*. Para Bauman (2008, p. 161), “enquanto são expulsos das ruas, os pobres também podem ser expulsos da comunidade *humana*: do mundo dos deveres *éticos*”. Depreende-se dessa argumentação do autor (1998) que a “judeofobia” da Modernidade foi atualizada e se transformou em “pobrefobia” na Contemporaneidade.

³⁵ Viscosos (como eram vistos os judeus, segundo o autor) são seres/coisas que impregnam, atrapalham.

Na demografia contemporânea, o ser flutuante, que tem versatilidade e é capaz de circular em vários lugares, gastando e vendendo, é quem detém a qualidade de nativo capital. Ao contrário disso, a fixação em territórios periféricos e a pouca mobilidade são predicativos dos seres excedentes. Em resumo, “no mundo líquido-moderno, a lentidão significa a morte social” (BAUMAN, 2008, p. 110).

No que diz respeito ao desenvolvimento urbano, a heterogeneidade dos lugares, sob o comando da ordem capital, simboliza o fracasso da harmonia planejada na Modernidade:

a cidade que surgiu na outra ponta do desenvolvimento [...] é antes um agregado de áreas qualitativamente distintas, de atração altamente seletiva [...] a estranheza dos estranhos se tornou uma questão de grau; ela muda quando se passa de uma área para a outra, e o ritmo da mudança é diferente entre as várias categorias de estranhos. [...] A liberdade de circulação dentro da cidade tornou-se o principal fator de **estratificação** (grifo do autor) (BAUMAN, 2011, p. 178).

E se as regras para vida na Sociedade de Consumo não diferem entre as instituições, é possível apontar a distopia da escolarização enquanto salvadora de tudo e de todos. Conforme o conceito requerido por Bauman em um de seus textos:

Toda a ideia de escolas e universidades é para aumentar a taxa de crescimento econômico e ajudar-nos a competir com nossos ‘parceiros europeus’, e assim também (poderíamos acrescentar) ajudar o governo a vencer a próxima eleição (CLARKE *apud* BAUMAN, 2009, p. 40).

Contudo, a utopia continua a estabelecer os princípios e as metas para a educação. Mesmo que tenha havido ajustes conceituais, como a substituição da ideia de “aprender para a vida toda” (aquisição de ferramentas imutáveis) pelo desafio de “aprender por toda a vida” (desenvolvimento de comportamento investigativo) conforme Almeida (2009), a ideia de que a “passagem” pela escola muda a vida de todos prevalece. Em relação à nova sentença educativa, mais do que um incentivo à reconstrução de conhecimentos, responde à necessidade (na Sociedade de Consumo) do autoinvestimento (recomodificação continuada para o trabalho).

Outro problema para as escolas atuais administrarem é que o verbo “**tornar-se**” (na prática) foi desmantelado (liquidificado), pois, como mostram os fatos cotidianos, nada está garantido e os empreendimentos de longo prazo correm muitos riscos. Para Bauman (2013) o

verdadeiro de hoje pode não ser o de amanhã; assim, todos precisam estar disponíveis para a revisão contínua de percursos e de conceitos, assumindo posturas de “mísseis inteligentes”.

Nessa perspectiva, a Sociedade de Consumo impôs uma educação do tipo patológica, que “expressa a capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desmembra-se dela, totalmente dela, sem um elemento substituto” (BATESON apud BAUMAN, 2013, p.17). No lugar da memória, foram introduzidos discos eletrônicos, *pen-drives* e servidores, e a habilidade de esquecer tornou-se mais importante do que a de lembrar.

O verbo **tornar-se** (via escola) foi substituído pelo verbo **escolher**, genérico e existencial na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna: lugar de “*homo eligens*”, fato que pode dificultar o ensino destinado aos que provêm de guetos urbanos, das subclasses. Pois que será preciso minimizar estigmas de toda ordem:

para os consumidores excluídos, versão contemporânea dos que não têm, não comprar é o estigma desagradável e pustulento de uma vida sem realizações – de ser uma não entidade, de não servir para nada. Significa não somente a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana. De significado na vida. Em última instância, de humanidade e de quaisquer outras bases para o autorrespeito e o respeito das pessoas a sua volta (BAUMAN, 2013, p. 83).

De maneira contínua, a estigmatização ocorre e por meio de variadas tecnologias, eliminando em boa parte as possibilidades de reação positiva dos consumidores falhos, e “permanecer humano em condições desumanas é a mais difícil das proezas” (BAUMAN, 2013, p. 13).

Outro agravante quanto à supremacia do verbo **escolher** no cotidiano capitalista é que foi transformado em prerrogativa existencial. Ele contém implícita a ideia de livre arbítrio, o que leva os “*homo eligens*” a acreditar que a todos foi dada a mesma oportunidade de frequentar os supermercados: “templos onde uma congregação se reúne para a adoração” (*Idem*).

Essa equivocada sensação de que houve opção de escolha para os consumidores falhos pode explicar as reações polarizadas (apoio/contestação) diante de ações sociais afirmativas (programas sociais, etc.) que visam a amenizar a miséria. No coletivo social, segundo Bauman (2008) com poucas exceções, prevalece a ideia de que os governantes estão tirando créditos de “*eligens*” e repassando aos vagabundos.

Numa estrutura social em que não há espaço para empatia, “violência, desumanidade, humilhação e vitimização desencadeiam o que Gregory Bateson chamou de ‘cadeias cismogénéticas’, verdadeiros nós górdios rigorosamente resistentes à ruptura ou ao corte, por mais afiada que seja a espada que se empunhe” (BAUMAN, 2013, p. 14). Em miúdos, quanto mais alguém se admite oprimido, mais fortalece o opressor e (em regra) vice-versa, não fossem as várias estratégias que este último ator social pode utilizar em benefício de sua imagem.

As normas sociais na Sociedade de Consumo não coadunem com direitos humanos, instalou-se uma “moralidade sem uma ética”, e “se aquilo que as declarações éticas dizem e o que as pessoas fazem ou acreditam estão em contradição, acredita-se que isso quer dizer, sem necessidade de outras provas, que as pessoas estão erradas” (BAUMAN, 2011, p. 22).

Para manter uma imagem de sociedade coerente e evitar a responsabilização moral e jurídica, os administradores têm lançado mão do “arsenal lingüístico dos estados de negação³⁶” (COHEN apud BAUMAN, 2008, p. 149). “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” (BAUMAN, 2008, p. 149). Trata-se de um exercício de maquiagem de eventos excludentes que explica boa parte da produção de mapas estatísticos nas instituições, onde a visibilização das regularidades, depois de apartadas as pontas, garante o ofuscamento das metas não atingidas, das vidas desperdiçadas.

Em mais uma reflexão sobre a ação de escolha, mas no que concerne à postura ética, Bauman (2013, p. 27) diz que

a forma praticada por cada um de nós é o resultado combinado **do destino** (sobre o qual pouco podemos fazer, embora ele seja, pelo menos em parte, um produto resumido de escolhas humanas do passado) e **do caráter** (que podemos aperfeiçoar, reformar e recompor). O destino delinea um conjunto de condições viáveis, mas é o caráter que as seleciona, escolhendo algumas e rejeitando outras. **Não há situação que não contenha mais de uma opção (regra verdadeiramente universal que se aplica até aos prisioneiros dos campos de concentração, essa síntese da desqualificação total)**, portanto, não existe “situação sem escolha” - nenhuma situação em que não se pode fazer outra coisa no lugar do que está sendo feito; e não existe escolha, decisão, ação sem alternativa (grifos meus).

³⁶ Terminologia comum entre advogados, popularizada por militares em períodos de guerra.

O autor, além de “abrir uma porta para a esperança”, sugerindo que possam ser organizadas estruturas sociais não-heterofóbicas, alude para a necessidade de que os homens não sejam complacentes com um tipo de racionalidade que não tenha comprometimento com a vida de *todos*. Ademais, ele admite preocupação com o futuro da humanidade, uma vez que, “se havia algo em nossa ordem social que tornou possível o Holocausto em 1941, não podemos ter certeza de que foi eliminado desde então” (BAUMAN, 1998, p. 109).

Depois dessa incursão específica por Bauman, vale uma digressão para a análise do conceito de “não-lugar” de Marc Augé (1998), desenvolvido a partir do conceito de lugar antropológico, que “[...] é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa” (p. 51). Para o autor, “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” (1994, p. 73). Ambos, o lugar e o não-lugar, são antagônicos, mas não que um não-lugar não possa ser apropriado em meio à emergência de identidades (AUGÉ, 2006, p. 111), quando, então, passará a ser um lugar. Contudo, caso não haja ações específicas nessa direção, o local mantém-se espaço de generalizações “[...] para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo” (1994, p. 75). Enfim, não-lugares são espaços onde não é possível a criação de laços, locais de passagem, por exemplo: *shoppings*, supermercados, aeroportos, rodoviárias, estações de trem.

O autor reforça a importância do lugar na sociedade atual, pois “estamos na idade do imediatismo e do instantâneo. A comunicação se produz na velocidade da luz. Assim, pois, nosso domínio do tempo reduz nosso espaço” (AUGÉ, 2006, p. 105).

Partiu-se desse conceito de não-lugar de Augé numa analogia para nomear, nesta tese, um “não-lugar escolar”, situado numa “periferia das periferias” (a de menos influência no mercado municipal).

4.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CULTURA ESCOLAR

Em busca do exame de uma “cultura escolar”, a partir da descrição do *outro*, cabe atentar para o modo como esse combinado de enunciados vem sendo, concorrentemente, “significado” no campo educacional no Brasil³⁷, já que essa exploração dá pistas tanto para o encaminhamento de estudos variados sobre o cotidiano escolar quanto para as limitações práticas que o termo pode representar.

A publicação *Cultura escolar brasileira* é um manifesto acadêmico escrito por Azanha (1991), documento no qual justifica a criação de um grupo de pesquisa para mapear a cultura escolar na USP-BID. A partir das análises de Bourdieu (1974)³⁸ e Wachtek (1976)³⁹, que abordaram, respectivamente, o processo de “recriação cultural” e “aculturação” que a escola (como instituição) opera, o autor defende que “a escola possui uma cultura específica, com certo grau de autonomia” (AZANHA, 1991, p. 3). Ele considerou oportuno, mediante a situação crítica de reprovação escolar que o Brasil vivenciava, a “criação de oportunidades para que estudos inter e multidisciplinares estabeleçam um conjunto de informações e hipóteses sobre como se relacionam as decisões extraescolares com um conjunto de mentalidade e práticas escolares” (p. 5).

No *Caderno da Cedes*⁴⁰ (2000), compêndio temático de estudos sobre a cultura escolar, o texto de apresentação (escrito por Valdemarin e Souza) introduz os conceitos tratados nos artigos e possibilita a compreensão da complexidade do termo *cultura escolar*, abrindo, desse modo, um leque de questões a serem lançadas por pesquisadores ao cotidiano da escola, aos seus atores e artefatos.

Entre os teóricos que interessam a este estudo, estão: Forquin (1993), que conceitua *cultura escolar* como sendo o conjunto de conhecimentos cognitivos e simbólicos resultantes da didatização; Vinão Frago (1998), que atenta para as relações no interior da escola como fruto da institucionalização (tempos e espaços não-neutros); e Julia (1995), que, ao tratar da cultura escolar como objeto histórico, esclarece que as normas definem saberes e inculcam condutas.

Enveredando-se para a análise do uso da expressão *cultura escolar*, do ponto de vista prático, optou-se por verificar o conceito no material de apoio produzido pela Escola de

³⁷ Incluindo os conceitos impressos nos materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

³⁸ Referência ao texto: *Sistemas de ensino sistemas de pensamento* (1974).

³⁹ Referência ao texto: *A aculturação* (1976).

⁴⁰ Centro de Estudos Educação & Sociedade criado em 1979 (Unicamp- SP).

Gestores da Educação Básica, para o curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido na plataforma do Ministério da Educação desde 2007. No *moodle* três,⁴¹ a definição de *cultura escolar* resulta de uma síntese de estudos de Nóvoa (1998) parafraseados, em texto corrido, como o que segue:

O conceito de cultura organizacional, originado no mundo das empresas, foi transposto para a educação na década de 1970, tendo se originado daí muitos trabalhos de investigação. O pressuposto é que as escolas, mesmo integradas em contextos socioculturais mais amplos, também produzem sua cultura interna que exprime os valores, as representações, as expectativas, as crenças de seus membros (BRASIL, 2007, p. 1).

Porém, Nóvoa, no texto fonte, chama atenção para outras questões cruciais no que tange à definição do termo *cultura escolar*, descartando a possibilidade de que ela tenha emergido de forma tácita a partir do modelo organizacional e, inclusive, apontando para as limitações dessa insinuada “natureza organizacional”, como se lê:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (NÓVOA, 1998, p. 16).

Nóvoa salientou um problema intrínseco na transposição de um termo que pretendeu subestimar a existência de uma cultura escolar anterior à organizacional, gerada no cotidiano e por atores legítimos.

Em suma, de Azanha (1991) a Nóvoa (1998), os autores citados enfatizaram a ligação entre práticas intraescolares e extraescolares, bem como que elas estão atreladas a inúmeras relações institucionais no atual contexto educacional. Segundo eles, é essa interdependência que permite análises de abordagem etnográfica, nas quais podem ser justapostas as ocorrências locais com outras dimensões sociais. Como neste estudo, em que as práticas verificadas numa escola de periferia (ação docente e gestora, etc.) serão correlacionadas aos “objetos orientadores” do sistema educacional do Brasil (legislação e teorias pedagógicas) e às regras de

⁴¹ Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/culturaescolar.pdf>>

uma sociedade capitalista de consumo. Para tal, tomou-se de referência a seguinte definição de cultura escolar:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10-11).

Julia fundamenta nas práticas possíveis a eficácia de quaisquer intervenções teóricas ou legalmente pensadas para um processo educativo ao dizer que

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (idem).

O autor (entendendo a cultura escolar enquanto objeto histórico) salienta a necessidade de compreender a escola para além de seus limites, bem como o seu caráter decisivo à vida em sociedade. Os modos de pensar e agir na atualidade “não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos...” (ibidem).

Com termos específicos, Julia reúne no conceito citado muitos dos apontamentos que têm sido levados em conta quando se toma a cultura escolar como objeto de estudos no País.

5 DO PONTO DE VISTA LEGAL PARA O PEDAGÓGICO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO FORMATIVO NO ESPAÇO ESCOLAR

Com o mínimo de investimentos e insumos se obtém um máximo rendimento da máquina escolar, pouco importando as coisas não mensuráveis da educação, que são muitas: a formação do caráter, da consciência política, a consciência do estar no mundo.

(Alfredo Veiga-Neto⁴²)

Ícone da *gestão democrática*, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) permite à equipe de profissionais e à comunidade escolar a busca conjunta de alternativas (no lugar escolar) para garantir um aprendizado situado e datado e, desse modo, significativo ao estudante.

Entretanto, segundo Veiga,

a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura do poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (2002, p. 3).

A autora alude ao protagonismo dos profissionais de ensino e à necessidade do abandono de posturas passivas, por parte destes, em relação aos gestores públicos. Porém, tal comportamento precisa ser compreendido como derivado de outras relações que também convirjam para a autonomia e a garantia de direitos dos agentes educacionais. Importa, desse modo, que todos os responsáveis por uma oferta de ensino façam parte do mesmo projeto educativo e que ajam de forma condizente com os preceitos da gestão democrática.

Na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, “a participação só tem sentido quanto existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não

⁴² Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS.

apenas as aparências” (VASCONCELOS, 2004, p. 25). Essa premissa cabe tanto a professores quanto a gestores, independentemente da posição hierárquica que ocupem.

Pensar nos profissionais da escola, principalmente nos professores como tutelares do conhecimento a ser socializado (segundo manda a lei), obriga a reconhecer a interdependência entre os atores da escola e as práticas de gestão. Em suma, deve-se atentar para as ações gestoras que interferem na relação professor/criança e desencadeiam o processo educativo no interior das salas de aula. Para Veiga (2002, p.1):

o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Além disso, cabe apontar para o potencial formativo do engajamento político-pedagógico no lugar da docência. Entende-se que a parceria profissional, a troca de experiências em prol do ensino, seja entre professores experientes ou não, constitui um referencial para as práticas educativas necessárias à garantia de aprendizagens num determinado espaço escolar:

através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se a idéia de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2006, p. 8).

No lugar estudado, em meio à realidade de crianças em situação de vulnerabilidade social presenciada no dia a dia, recebi da direção a incumbência inicial de ler o Regimento Escolar⁴³ e o Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴⁴ para “*ir me ambientando*” (palavras da

⁴³ É um documento que, por natureza, reclama elaboração coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Exatamente por ser a tradução formal do projeto pedagógico da escola, não pode prescindir da participação de ninguém em sua formulação. Por essa razão, não é documento que se elabore às pressas, mas exige que se disponha de certo tempo, para permitir que o processo participativo – moroso, quase sempre – possa acontecer (Res. Ceed/1998, n. 236 – JUSTIFICATIVA, p. 7).

⁴⁴ Conforme a LDB: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

diretora). Na leitura, busquei encontrar as metas transformadoras para dar conta daquela realidade.

Porém, constatei algumas controvérsias, tanto relativas à oferta do ensino quanto às concepções pedagógicas delineadas nos documentos. Apesar de não ter tido como objetivo uma análise estrita, duas expressões recorrentes chamaram-me a atenção em ambos os textos: *vulnerabilidade social e qualidade na oferta*.

Mesmo que a escola tivesse incluído o atendimento a crianças menores (a partir de três anos de idade) havia dois anos e de nunca ter oferecido nenhum tipo de educação para jovens e adultos, no texto do regimento escolar, constava: “A escola oferece a pré-escola para crianças a partir dos cinco anos completos, o ensino fundamental e o ensino médio”. Já o PPP caracterizava a escola como sendo “aberta”. Apesar de as argumentações expressarem ideias inclusivas e democráticas, um *pot-pourri* de aportes teóricos conflitava com esses desejos impressos, havendo citações de Freud, de Piaget e de um expoente na área motivacional “tramadas” no texto.

Comentei com a diretora apenas o problema do Regimento não condizente, visto que não achei correto questionar as concepções pedagógicas, já que o PPP, em geral, é uma construção de lugar coletiva. A resposta que obtive e sem nenhum tipo de melindre é esta: “o Regimento e o PPP foram feitos às pressas, num recorta e cola, em que umas escolas foram passando para as outras o que conseguiam escrever” (Diário de Campo/junho, 2011), isso (segundo a diretora) na tentativa de cumprirem os prazos. Independentemente das discrepâncias entre o escrito e o praticado, tanto o Regimento quanto o PPP foram aprovados pelos órgãos responsáveis.

Em conversas com algumas professoras sobre o PPP, poucas disseram conhecer o texto, mas todas sabiam que a escola tinha o documento e que era obrigatório. Entretanto, informaram que não haviam participado de nenhuma construção e que nem mesmo sabiam dizer de que modo ele previa um serviço singularizado para o lugar: “Acho que deve ter alguma coisa que

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; [...]”.

diga como a gente precisa trabalhar, mas nunca lemos isso. As reuniões aqui na escola são somente para falar de coisas administrativas. No máximo, tem uma mensagem antes” (Registro em Diário de Campo/junho, 2011: Depoimento de uma professora que trabalha há mais de cinco anos na escola, em dois turnos).

Outra professora, quanto à ideia de gestão democrática, afirmou: *“Isso não existe aqui no município. A primeira coisa que o novo secretário fez [quando assumiu] foi acabar com a eleição de diretores. Todos são indicados, só dá 'panela'”* (Registro em Diário de Campo/junho, 2011: Depoimento de uma professora). Em contestação, a docente expressou a impossibilidade de uma gestão democrática sem eleições diretas para diretores, mesmo sabendo que elas não são obrigatórias.

No que diz respeito aos documentos exigidos das escolas públicas brasileiras, foi possível compreender a incompatibilidade entre o impresso e o praticado na própria ação das docentes. Muitas das profissionais designadas para o lugar, apesar de terem tomado posse do cargo, não pareciam ter assumido a função de cogerir o processo educativo. Isso somente foi se esclarecendo a partir do desvelamento de outras “legalidades” praticadas à luz das “necessidades de gestão”, como os critérios que reuniram o grupo de profissionais na escola.

5.1 DA LEGISLAÇÃO PARA A GARANTIA DA VALORIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

A definição de processos seletivos para o ingresso no magistério público no Brasil data do século XVIII. As Reformas Pombalinas (1759), que incluíram a apropriação da oferta da educação pública pelo Estado (até então, alçada da igreja) e determinaram a expulsão dos jesuítas do País, inauguraram uma nova demanda de docentes, de regra, sem vocação religiosa.

Esse ato administrativo foi legitimado pelo Alvará de 28 de junho de 1759. Contudo, somente após a criação de um imposto para financiar os chamados estudos menores (primário), em 1772, é que os referidos processos seletivos foram intensificados. Segundo Carvalho (1978, p. 128),

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações.

Apesar de ter sido feita uma menção de critérios⁴⁵ para a docência nos referidos documentos, foi somente a Constituição de 1967 que imprimiu a necessidade de concursos públicos para a contratação de servidores do magistério, nos seguintes termos:

Art. 95. Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, preenchidos os requisitos que a lei estabelecer. [...] §1º A nomeação para cargo público exige aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. [...] §2º Prescinde de concurso a nomeação para cargos em comissão, declarados em lei, de livre nomeação e exoneração.

Entende-se, porém, que a referida lei teria inviabilizado a ação do Estado. A Constituição de 1969, por meio de seu art. 97, abriu exceções para o acesso aos cargos públicos, incluindo as funções relativas ao magistério:

Art. 97. Os cargos públicos serão acessíveis a todos os brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei. [...] §1º. A primeira investidura em cargo público dependerá de aprovação prévia, em concurso público de provas ou de provas e títulos, salvo os casos indicados em lei. [...] §2º. Prescindirá de concurso público a nomeação para cargos em comissão, declarados em lei, de livre nomeação e exoneração.

Mesmo que o argumento organizacional tenha sido utilizado para o relaxamento das normas de ingresso ao funcionalismo público, cabe situar o momento vivido: tempos de ditadura e a necessidade de controle ideológico⁴⁶ por parte dos militares. Em vista disso, coube à Constituição de 1988 garantir a legitimidade do concurso público para docentes, imprimindo entre os princípios educacionais algumas especificidades.

⁴⁵ Baseados na boa conduta moral de homens e mulheres.

⁴⁶ Em 1964, Paulo Freire, exilado, parte para uma peregrinação, iniciada na Bolívia, perpassando o Chile, os EUA e a Suíça, período em que deu continuidade ao desenvolvimento de suas ideias de “educação libertadora”.

5.2 A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, é considerada um dos documentos de referência mundial no que se refere à garantia dos direitos individuais do cidadão (DUARTE, 2011⁴⁷). Entre os princípios fundamentais nela explícitos, cabe destacar, no art. 1º, os seguintes incisos: “II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; V – o pluralismo político”, bem como os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, expressos no art. 3º, incisos:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

As especificidades passam a ser descritas a partir do Título II: *Dos direitos e das garantias fundamentais*, capítulo I⁴⁸, conforme o excerto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...] XXXVII - não haverá juízo ou tribunal de exceção;

Entre os direitos sociais, dispostos no art. 6º, está a educação, e o inciso III do art. 19 estabelece: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] III – criar

⁴⁷ Fonte: *site jusbrasil*: <http://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2871580/constituicao-cidada>.

⁴⁸ DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS.

distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. Ainda, referentemente ao tema educacional que está sendo discutido neste estudo, cabe citar o art. 37 e seus incisos específicos:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: I – os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei; II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

Especificamente, em relação à organização do ensino, a Constituição reserva uma série de sentenças que reforçam a garantia de direitos aos brasileiros, conforme o

Art. 206. II - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*; [...] III - *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com *ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos*, aos das redes públicas⁴⁹; [...] VI - *gestão democrática do ensino público*, na forma da lei; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal⁵⁰. [...] Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios⁵¹ (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (grifos meus).

Também é na Constituição, no Art. 37, que estão escritos os princípios da Administração Pública que regem os atos de agentes administrativos. Em síntese, são parâmetros para as relações internas (entre servidores públicos) e externas (com o público em geral) no campo do poder estatal.

⁴⁹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁵⁰ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁵¹ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Mesmo que os gestores políticos não sejam, perante a lei, agentes administrativos, o fato de constar na Constituição que “não haverá juízos ou tribunais de exceção” (art. 5º. XXXVII) obriga a todos, mesmo servindo ao Estado por mandato partidário, a agirem dentro do que determina a lei, respeitando-se, desse modo, tanto os princípios impressos como tal no texto constitucional (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência - LIMPE) quanto outros, distribuídos em artigos subsequentes.

Os princípios básicos, mesmo listados em separado na lei, são consubstanciados, o que supõe que não há licitude em atos administrativos que não respeitem o LIMPE como um todo. É importante ponderar sobre a interdependência prática dos três primeiros: legalidade, impessoalidade e moralidade, pois não há moralidade sem que haja impessoalidade, e, não havendo moralidade, também não há legalidade. Em relação aos demais, frisa-se sua importância para o controle financeiro das administrações, pois a publicidade obriga, entre outras coisas, a divulgação das contas públicas, em que a eficiência ou não para o manuseio do dinheiro público pode ser visualizada e questionada. Segundo Meirelles (2000, p. 90), “o Princípio da eficiência exige que a atividade administrativa seja exercida com **presteza, perfeição e rendimento funcional**” (grifos meus).

Outros documentos legais referem-se com mais precisão à conduta específica dos agentes políticos em atuação governamental. Segundo Guedes (2012, p. 5),

dispondo sobre a responsabilidade dos prefeitos e vereadores, o decreto-lei nº 201/67 é mais preciso e estabelece separadamente: crimes de responsabilidade, com conteúdo realmente penal (art. 1º), e infrações político-administrativas (art. 4º). Os crimes de responsabilidade estão sujeitos a julgamento do Poder Judiciário, independentemente do pronunciamento da Câmara dos Vereadores, com pena de privativa de liberdade. As infrações político-administrativas estão sujeitas ao julgamento pela Câmara dos Vereadores e são sancionadas com cassação do mandato.

O referido jurista salienta que, apesar de o termo utilizado para nomear atos nulos seja “crime de responsabilidade”, ações de natureza adversa à lei cometidas por agentes políticos culminam em penalizações por improbidade. Dessa forma, resultam em sanções mais efetivas no campo de atuação partidária do que no relacionamento público do “criminoso” em sua vida privada. Atualmente, os crimes de improbidade estão previstos na Lei 8.429/1992, bem como as penalizações cabíveis aos governantes.

Essa reflexão sobre as leis, que levou, não por acaso, aos atos administrativos de agentes políticos, cabe neste estudo porque são os atos de nomeação e de remoção de um servidor que definem o lugar onde um profissional deve exercer a função no setor público. Em outros termos, trata-se de atos designativos em que, por norma, os gestores públicos (sejam agentes administrativos ou políticos) devem respeitar os princípios constitucionais. Por outro lado, cabe considerar que, para a validação de um ato administrativo, há grande peso na formalidade e que essa legitimidade (pautada na burocracia) pode acobertar vícios ou interesses que não a “supremacia do interesse público”, conforme dita a lei (BRASIL, 1988).

Para melhor entendimento, atos de nomeação ou remoção de profissionais, dentro do direito administrativo, de acordo com Meirelles (2000, p. 156), “são aqueles para os quais a lei estabelece os requisitos e condições de sua realização”. Eles requerem, para validação, o cumprimento de cinco requisitos: competência (legitimidade da alçada do agente que aplica o ato); objeto (o efeito imediato que dele decorre); forma (tipo de documento que formalizou o ato); finalidade (o bem que se almeja com a prática do ato); motivo (é o acontecimento que serve de fundamento do ato administrativo). Em suma, a arquitetura de um ato administrativo é mais apreensível do que suas possíveis incoerências, principalmente aos olhos não-jurídicos da maioria dos cidadãos, sejam eles escolarizados ou não.

“Singularidades à parte”, de regra, o motivo lícito para a nomeação ou remoção de profissionais consiste na otimização da força de trabalho em uma determinada repartição pública (escola). Quando o ato que designa o servidor apresenta todos os requisitos formais citados acima, tem validade legal.

Especificamente no âmbito educacional, salientam-se como derivadas da Constituição a Lei 8.064/90, que consiste no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois juntas disciplinam a organização do ensino e embasam outros ordenamentos em reforço à democratização dos direitos educativos.

O ECA, em seu Título I, “Disposições Preliminares”, após definir a criança como a pessoa com idade entre zero e 12 anos e o adolescente como pessoa até os 18 anos, regra a proteção dessas de forma preferencial pela sociedade em geral, nos seguintes termos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e **a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento** (BRASIL, 1990) (grifos meus).

No que se refere à educação escolar dessa faixa etária, o ECA aumenta a alçada dos responsáveis pelo menor no que consiste ao aprendizado escolar, conforme pode ser lido no Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.** Parágrafo único. **É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais** (BRASIL, 1990) (grifos meus).

Para tanto, o documento dividiu entre o Estado, as famílias e a escola as responsabilidades pela presença escolar, disposta nos seguintes termos:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.[...] Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 56. **Os dirigentes de estabelecimentos de ensino**

fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990) (grifos meus).

Lançando mão de princípios da multiculturalidade, o ECA estabeleceu no Art. 58 que, “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

Já o enfrentamento de ameaças à regularidade do processo educativo foi detalhado no ECA visando a inibir chamamentos para o trabalho infantil e regradar propostas educacionais que “preceituam” a formação para o trabalho, implícita ou não, na seguinte escrita:

Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho: Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, **aluno de escola técnica**, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte; II - perigoso, insalubre ou penoso; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; **IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola** (idem) (grifos meus).

No intuito de prevenir o desrespeito ao que regulamenta, o ECA trouxe a responsabilização dos adultos que, por ação ou omissão, deixem de garantir às crianças e aos adolescentes os direitos nele previstos, como pode ser lido em seu Título III, Capítulo I:

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; III - a **formação continuada e a capacitação dos profissionais** de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; **IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente** (BRASIL, 1990) (grifos meus).

O descumprimento do estatuto é criminalizado nos seguintes termos:

Das Infrações Administrativas: Art. 245. Deixar o médico, **professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência**; Art. 246. Impedir o responsável ou funcionário de entidade de atendimento o exercício dos direitos constantes nos incisos II, III, VII, VIII e XI do art. 124 desta Lei: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (idem) (grifos meus).

Diante desses excertos, do ponto de vista legal, os brasileiros menores de 18 anos têm assegurados direitos singulares em vista de pertencerem à categoria de “pessoa em desenvolvimento”.

Já a orientação para o relacionamento entre os gestores públicos de ensino e os profissionais da educação encontra-se subentendida em princípios impressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No art. 3º, que disciplina a educação escolar no território nacional, dois interessam de forma singular a este estudo: “VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), tendo em vista que ambos interferem diretamente nas práticas cotidianas da escola. É a partir da concepção de *gestão democrática* que ocorre a planificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), obrigatório às escolas, o qual depende, em grande medida, da participação docente.

Conforme a mesma lei (LDB), no art. 12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]”. Na sequência, o art. 13 estabelece: “os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB estabelece a inter-relação entre ação docente e o projeto educacional do País, dos Estados, dos Municípios e das escolas ao vincular a valorização dos profissionais de ensino à democratização.

Em síntese, basta uma leitura sensível nas entrelinhas da LDB para que se depreenda dela a ideia de que profissionais desqualificados, desvalorizados, não rendem, não produzem aprendizagens. Dito de outra forma e voltando aos princípios administrativos (LIMPE), professores não valorizados não atingem a eficiência.

Conforme essa revisão legal e teórica pedagógica, para que o direito à educação seja garantido às crianças das mais variadas localidades, é preciso que todos aqueles que atuem na área ou em seus “arredores administrativos” estejam cientes de que o processo de aprendizagem tem responsabilidades fragmentadas, porém, imprescindíveis para a garantia do direito ao ensino. São ações convergentes que impedem os gargalos nas políticas públicas em prol da garantia de direitos educacionais; teoricamente, o desejável, no momento, está posto.

PARTE II

6 DA PESQUISA “DO TIPO ETNOGRÁFICA” NA EDUCAÇÃO

Um historiador pode ser surdo, um jurista cego, um filósofo a rigor pode ser os dois, mas é preciso que o antropólogo ouça o que as pessoas dizem e veja o que fazem.

(Raymond Firth)

Engendram-se pesquisador e pesquisa na metodologia de trabalho, “que inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2012, p. 14). Partindo disso, no momento em que se assume o exame de um lugar, as contradições nos episódios no lócus de estudo, envereda-se para a investigação qualitativa, que, em síntese, consiste em “analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar, buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Na sequência, num raciocínio contínuo a essa caracterização metodológica, o pesquisador que identifica e busca apreender uma cultura, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte

para uma pesquisa do tipo “etnográfica” (ANDRÉ, 2007). Nela, as pessoas e suas práticas são observadas, questionadas e descritas para a compreensão da lógica do que ocorre no lugar: “espaço significado, identitário, relacional e histórico” (AUGÉ, 1994, p. 73).

O termo *etnografia* (em que se apoia a pesquisa etnográfica) vem do grego: *étnos*/povo; *grafhein* significa etimologicamente “escrever” e metodologicamente “descrição de povos” (AGAR apud GREEN et al., 2005, p. 21). Considerando o caráter representativo expresso na escrita de quem deseja investigar o *outro*, em que não há domínio das próprias subjetividades, cabe ponderar sobre um dos riscos desse modo de fazer ciência: a possibilidade de uma escrita que estigmatize ou conforme de estigmas o grupo estudado, lembrando-se que “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFMAN, 1988, p. 13).

É na história da investigação etnográfica que os seus princípios orientadores e suas formas de abordagem podem ser compreendidos, a fim de que seja honrada a “tradição antropológica” que orienta essa perspectiva (RIST apud GREEN, 2005, p. 15). O desconhecimento do processo de tradução teórico-metodológica dentro das Ciências Sociais (a partir da Antropologia) para as Ciências Humanas (local da Pedagogia) pode comprometer a coleta e o tratamento de dados, já que pesquisas de campo não são em si etnográficas (RIST apud GREEN et al., 2005).

No entanto, é válido considerar que,

se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição de cultura de um grupo social, a preocupação, a preocupação central dos estudiosos em educação é com o processo educativo [...]. Isso faz com que certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Mesmo que, aparentemente, essa afirmação possa significar um alívio ao pesquisador educacional, ela guarda um grande desafio - descrever uma cultura escolar com os olhos do *outro*, porém, “discriminar” e analisar os materiais coletados em campo com vistas ao ensino.

6.1 DA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA À CULTURALISTA: A TRADUÇÃO PRIMEIRA DA METODOLOGIA

Na tradição antropológica britânica e na norte-americana é que a pesquisa etnográfica foi construída durante o século XX. De acordo com Guber (2001, p. 23), “la historia del trabajo de campo etnográfico se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad”. Para a antropóloga, que organizou uma genealogia do processo investigativo de campo, num primeiro movimento acadêmico, foi o modelo explicativo evolucionista, dominante nas ciências (Darwin, Mendel, Virchow), que orientou os intelectuais, sendo que,

a mediados del siglo XIX, el sentido que se le asignaba a la historia era aún optimista; la Europa metropolitana e imperial ostentaba, según dicha perspectiva, el modelo civilizatorio más elevado al que hubiera llegado la humanidad. Otras sociedades, otras culturas, serían asimiladas tarde o temprano a ese modelo (GUBER, 2004, p. 16).

Porém, para François Laplatine (2007), esse ciclo começou a ser rompido pela dupla que ele considera os “fundadores da etnografia”, formada por Boas e Malinowski. O “Pai da Antropologia Social”, Malinowski⁵², em 1922,⁵³ reconheceu culturalmente as ações dos primitivos ao evidenciar e descrever a capacidade de representação de populações identificadas exóticas, salientando, paralelamente, na construção de uma metodologia para o trabalho de campo, a necessidade de verificar valores, costumes, crenças, ritos, objetos (artefatos) para a compreensão das práticas de um grupo. Malinowski, nessa iniciativa, subestimou os paradigmas da hereditariedade, que conduziam as pesquisas até então.

Entre as suas escritas expoentes, citam-se os registros sobre o Kula (moeda de troca) e sobre a sexualidade, ambos realizados com povos tribais das ilhas do Pacífico, ocasião em que o pesquisador demonstrou a existência de lógicas coerentes às ações dos povos pesquisados e o “funcionalismo cultural”. Influenciado pelas ciências da natureza, Malinowski evidenciou a ligação entre as ações dos investigados e a necessidade de resolução de suas questões fundamentais/existenciais/vitais. Para Laplatine,

⁵² Antropólogo polonês, naturalizado inglês.

⁵³ A partir da publicação da obra: *Argonautas do Pacífico*.

com Malinowski a Antropologia se torna uma ciência da alteridade que vira as costas ao empreendimento evolucionista de reconstituição das origens da civilização e se dedica ao estudo das lógicas particulares características de cada cultura [...]. Nos anos 20 isso era revolucionário (2007, p. 81).

Concomitantemente, ao produzir um modelo de estudo em que “o homem precisa ser estudado através da tripla articulação do social, do psicológico, do biológico” (LAPLATINE, 2007, p. 82), Malinowski questionou a eficácia da estada superficial em campo. Apontou como solução às análises simplistas a permanência prolongada no lócus, que deveria incluir o aprendizado da língua do povo e uma vivência nos moldes do grupo. Ele “nos ensinou a olhar” (p. 84) e a prevenir problemas gerados por observações aligeiradas. Por ter deixado como principal legado a criação do método de “observação participante”, que redimensionou a atuação do pesquisador em campo, Malinowski tornou-se referência científica para os intelectuais que priorizam pesquisas dessa natureza até os dias atuais.

Também fundador da etnografia, Franz Boas, professor estadunidense, alcunhado de “Pai da Antropologia Cultural” e contemporâneo de Malinowski, foi o incentivador de toda uma geração de etnógrafos. Segundo Laplatine (2007, p. 77), “foi um homem de campo [...] [e] suas pesquisas, totalmente pioneiras [...] eram conduzidas de um ponto de vista que hoje chamaríamos de microssociológico”. Defendeu, em primeira mão, que “não há objeto nobre nem indigno da ciência”, visto que tudo pode representar “o patrimônio metafísico do grupo”, tanto um mito quanto um conto, uma lenda, uma piada, asseverando o caráter histórico “impresso” nos objetos culturais.

Segundo Boas, somente o antropólogo poderia compreender cientificamente a microssociedade, “aprendida em sua totalidade e considerada em sua autonomia teórica” (idem, p. 78). Para tanto, o autor reivindicou à classe monografias com essa abordagem, escritas sem a influência das metrópoles, possibilitando o abandono das ideias dos estágios inferiores e superiores, simples e complexos (evolucionistas) nesse fazer científico. Simpatizante do difusionismo (ideia de *geist* – espírito dos povos), refletiu sobre o relativismo cultural. Mediante isso, Boas teve significativa contribuição também para o surgimento do “etnógrafo profissional” e daquilo que hoje é chamado “etnociência” (LAPLATINE, 2007, p. 78).

Levando em conta que ambos os antropólogos faleceram no ano de 1942, em plena Segunda Guerra Mundial, penso que suas ideias enfrentaram “ataques” de boa parte da Europa,

pois eram adversas àquelas defendidas pela corrente social-nacionalista em ascensão, que “prescreviam” a superioridade racial, cultural etc.

Oportuno ressaltar que, se na época de Malinowski e de Boas, o desafio ao cientista social foi o combate às verdades das cidades (às ideias evolucionistas), aos estudiosos da cultura que os sucederam cabe atender à nova necessidade *global* de justificar formalmente a inclusão do *outro*. Em suma, produzir pesquisas que advoguem em favor da necessidade de “mudanças das mentalidades sociais” (FEBVRE apud ARIÈS, 1990, p. 157) constituídas nas amarras de uma cultura desenvolvimentista e excludente em países que optaram por ser capitalistas ou que foram colonizados como tal.

Retomando a informação inicial de que a pesquisa etnográfica sempre transitou entre o exame de grupos exóticos e as realidades marginais (GUBER, 2001), no Brasil, foi a segunda característica (de enfoque sociológico) que introduziu a abordagem etnográfica no meio acadêmico. Foi a partir do crescimento das periferias urbanas que um olhar mais atento a esses lugares como produtores de culturas se tornou necessário.

Para Velho,

embora haja alguns antecedentes importantes, foi sobretudo a partir do início da década de 1970 que, de modo mais sistemático, se incorporou a cidade ao campo da investigação antropológica. Esse movimento significou uma mudança em relação aos eixos de pesquisa até então dominantes, que eram a etnologia, as relações interétnicas e o estudo de grupos camponeses e/ou de situações tradicionais, como os que construíram o objeto dos estudos da comunidade (2003, p. 11).

No contexto em que se originou esse movimento metodológico, pode ser entendido o seu objetivo, qual seja, “procurou responder a desafios e questões produzidas pelo golpe de 1964 e pela instauração do regime militar. [...] Era interessante, política e cientificamente, estudar o grupo de dominados mais explorados e oprimidos” (VELHO, 2003, p. 15).

Paralelamente, teve início o processo de conformação social, em que a ignorância de uns passou a ser o elemento justificador para o afastamento de outros e para a manutenção de grupos de margem. Tal situação é demonstrada num estudo realizado sobre condomínios de luxo no Rio de Janeiro, em que Velho concluiu que

os mecanismos socioculturais de distanciamento e hierarquização possibilitam a existência e a manutenção de sutilíssimos mapas de navegação social que permitem, se não uma redoma, talvez uma espécie de capa ou invólucro protetor de insensibilização (1994, p. 110).

O pesquisador evidenciou que há mecanismos determinantes das relações sociais; que estudos segmentados podem identificar a posição de cada instituição num contexto mais amplo.

As escolas são segmentos/instituições que, apesar de genericamente apresentarem características comuns, seja do ponto de vista físico ou organizacional, enquanto pertencem a um sistema educacional, que tem legislação específica, produzem especificidades e sob diferentes domínios: docente, discente, curricular, didático. O acompanhamento de um cotidiano escolar pode indicar as diferentes ofertas de ensino ou, em termos mais adequados à abordagem etnográfica em educação, as diferentes culturas escolares que coexistem, além do principal: as lógicas de ação!

6.2 O PONTO DE VISTA PARA A ANÁLISE: DOS DADOS JUSTAPOSTOS

A pesquisadora estadunidense Green⁵⁴, numa série de estudos, refere que a etnografia é “lógica de investigação educacional”; já a brasileira André,⁵⁵ desde 1978, tem incentivado a realização de estudos do “tipo etnográfico” em educação. Ambas, que são referências em “pesquisas qualitativas interpretativas” em escolas, tecem reflexões importantes e convergentes para a interposição de questões ao cotidiano escolar. Green et al (2005) centram suas pesquisas no ensino e aprendizagem, e André (1995) focaliza a ação docente.

Entendendo-se que o ensino e a aprendizagem estão condicionados à ação docente, compreender as posições científicas dessas duas pesquisadoras foi relevante para este estudo, pois permitiu um aprofundamento teórico-metodológico condizente com o que foi examinado: professoras excluídas em escolas periféricas para ensinar excluídos.

Nesse sentido, tanto Green quanto André salientam o processual e contínuo desenvolvimento da metodologia de pesquisa de natureza etnográfica em seus respectivos países, bem como as confusões acerca do uso, em que se acumulam equívocos causados por investigações desvinculadas de “princípios-chave” de bases antropológicas (GREEN, 2005, p. 27). Isso pode ocorrer, entre outros motivos, porque a etnografia, como disciplina, surgiu dentro do campo da educação, sob o domínio de diversas áreas, onde se aceitam tanto estudos que partem da abordagem fundacional (antropológica) quanto aqueles reconhecidos como tendo “bases etnográficas”. Em síntese, a autora assevera que, nos EUA, a “ecologia intelectual”, por vezes, fragiliza a metodologia (TOLMIN apud GREEN, 2005, p. 19).

Já no Brasil, o problema metodológico pode ter emergido do próprio objetivo de popularizar esse tipo de estudo, uma vez que a pesquisa etnográfica surgiu como um “protótipo do qualitativo” (ANDRÉ, 1995) numa resposta da comunidade científica ao positivismo e aos estudos quantitativos.

⁵⁴ Fundadora da Santa Bárbara *Classroom Discourse Group*, na Universidade da Califórnia, Estados Unidos.

⁵⁵ Ano em que publicou o primeiro artigo sobre o assunto, intitulado: *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional*.

Em suma, o que os críticos da pesquisa etnográfica educacional têm apontado é que nem toda pesquisa de observação é etnográfica e que o engano é resultado de perspectivas que não atendem à metodologia, pelo fato de “pesquisadores não compreenderem ou não honrarem as tradições antropológicas que sustentam o trabalho etnográfico” (HEATH apud GREEN, 2005, p. 15). Cabe situar, brevemente, a metodologia, sua história, seus princípios, critérios e condições para o seu reconhecimento/validação.

A etnografia educacional surgiu em 1954, na Califórnia, e teve como marco um evento específico: “a conferência na Universidade de Stanford, sob os auspícios da Escola de Educação e do Departamento de Sociologia e Antropologia dessa Universidade em conjunto com a Associação Americana de Antropologia” (GREEN et al., 2005, p. 25). Na sequência desse evento, disciplinas e periódicos específicos passaram a orientar a abordagem etnográfica na educação, sendo importante considerar que

a distinção entre as metas dos educadores e dos antropólogos quando se engajam na pesquisa etnográfica em relação com a educação, distinção essa muito evidente nos primeiros anos em que essa interface se deu, ainda é fator importante a ser considerado na atualidade. Green e Bloome (1995) sugerem que para entender as contribuições de pesquisa no núcleo da etnografia e da educação, é necessário fazer a distinção entre a etnografia realizada por antropólogos, isto é, **etnografia da educação**, e a etnografia realizada por educadores [p. ex., pesquisadores das universidades, professores, estudantes dentre outros], isto é, **etnografia na educação**. A diferença está, segundo Green e Bloome (1995), nas questões levantadas e nos propósitos delineados para a execução da pesquisa etnográfica (GREEN, 2005, p. 26, grifos da autora).

A autora reconhece que há um diferencial na “etnografia em educação”, posto que pesquisadores da área educacional respondem a questões específicas de seu campo a partir de contribuições de outras áreas (ecologia intelectual). No entanto, ela reitera a necessidade do uso de princípios-chave em estudos de natureza etnográfica, “tais como: etnografia como o estudo das práticas culturais; etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e etnografia como início de uma perspectiva holística” (GREEN, 2005, p. 27).

Além disso, Green e colaboradores (2005), ao retomarem estudos de Erickson (1986), que verificou a interdependência da etnografia no desenvolvimento de estudos interpretativos, orientaram quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional

etnográfica, como os “sistemas descritivos” (GREEN et al., 2005, p. 17). Ao mesmo tempo, ao revisar os estudos de Dobbert (1984), que evidenciou o deslocamento da postura ética (ponto de vista do pesquisador) para a *êmica* (ponto de vista do informante), a partir da década de 60 (séc. XX), a pesquisadora caracterizou as descrições requeridas, as quais devem ser significadas pelo *outro*.

Ao afirmarem que a etnografia na pesquisa educacional é um estudo desenvolvimental, Green et al (2005) enfatizaram que, além de a metodologia não permitir uma chegada a campo com definições *a priori* (seja em relação ao objeto e aos informantes, seja em relação ao tempo de permanência e aos instrumentos de coleta), ela não tem função intervencionista; caso contrário, fugiria dos fundamentos antropológicos. Para tanto, cabe o entendimento de cultura como um “princípio de práticas”, cuja lógica de padrões culturais pode ser evidenciada numa relação interativo-responsiva (observador/lócus).

Demonstrando uma preocupação com o método, Green e outros (2005) citaram vários conjuntos de critérios que avalizam um estudo etnográfico educacional de abordagem antropológica (McDEERMONT, 1976; HYMES, 1977; SPLINDER; SPLINDER, 1987). Entre esses, entenderam-se relevantes a este estudo os ensinamentos de Splinder e Splinder (1987, p. 18-20) apud Green et al (2005), visto que assinalam procedimentos e instrumentos de coleta, conforme sintetizado:

- 1) Observações contextualizadas como relevantes tanto no espaço quanto para fora do contexto; 2) hipóteses emergem *in situ*, possibilidade de rever o problema ou suas partes; 3) observações prolongadas e repetitivas incluindo a cadeia de eventos; 4) visão *êmica* (entrevistas e outros meios); 5) conhecimentos culturais de domínio dos participantes-informantes de forma sistemática; 6) instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas produzidos no local; 7) perspectiva comparativa transcultural, variação cultural ao longo do tempo e nos diferentes espaços são consideradas resultantes das condições humanas (características comuns e diferenciadas); 8) tornar explícito aquilo que está implícito ou tácito; 9) as questões das entrevistas devem permitir a manifestação da emoção (e não sugerir respostas); 10) utilização de instrumentos que permitam a coleta de dados vivos: câmeras, gravadores e instrumentos de campo (2005, p. 60-62).

Por uma questão de autoria e da trajetória científica já apresentada, a pesquisa etnográfica em educação estadunidense tem influenciado o meio acadêmico, inclusive no

Brasil. Para André (1995), a vinda de Delmont ao País, no final da década de 70 (séc. XX), quando participou de uma série de seminários⁵⁶ voltados às pesquisas em sala de aula, bem como a de Stake, em 1983, que dirigiu estudos em cinco instituições⁵⁷ sobre as pesquisas qualitativas, foi decisiva para que as investigações sobre as práticas escolares deixassem de ser questionadas apenas a partir da psicologia comportamental. Esses debates abriram caminhos para outros estudos e a difusão de pesquisas com bases antropológicas. Na defesa dessa postura acadêmica, André explica que,

para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-realizações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Ademais, percebe-se nos estudos de André - muitos desenvolvidos nas últimas décadas em parceria com Ludke - ideias em comum com as defendidas por Green et al (2005) no que diz respeito à tradição antropológica, mesmo mantendo diferenças quanto aos objetivos das pesquisas. A autora brasileira, a partir de Geertz (1989), defende a “descrição densa”, vista como diretriz metodológica, quando, num movimento de ir e vir ao lócus, 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).

Como forma de elucidar o caráter adaptativo dessa metodologia no campo educacional, André (1995) alcunhou o termo “pesquisa do tipo etnográfico”. Porém, conforme apontaram Guimarães et al (2009) numa revisão bibliográfica sobre pesquisas etnográficas nas Ciências da Educação, a utilização dessa nomenclatura não é consensual. Para o autor é perceptível a

⁵⁶ Evento realizado pela Fundação Carlos Chagas.

⁵⁷ Eventos realizados na Fundação Carlos Chagas, UFES, PUC-RIO, USP e UFRGS.

busca de outras alternativas para nomear esse tipo de estudo no Brasil, tais como: pesquisas de natureza etnográfica, modelo etnográfico, mesmo quando seus estudos são referenciados por André.

André, demonstrando certa preocupação com o excesso de originalidade que as pesquisas de observação possam vir a apresentar, estabeleceu critérios para a validação de estudos “do tipo etnográfico”, citando:

1. O papel da teoria na construção das categorias; 2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura; 3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados; 4. Uso da triangulação; 5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social (2007, p. 129).

Em suma, tanto em relação à construção teórico-metodológica quanto no que se refere aos instrumentos de coleta, Green e André assemelham-se argumentativamente, não fosse o fato de que a primeira (ao contrário da segunda) abrir mão de categorizações, discordando que possam servir em descrições do outro.

Já a observação participante, a coleta de documentos, o registro descritivo de conversas e eventos, o uso de entrevistas semiestruturadas e abertas, de imagens fotográficas e filmagens são técnicas para pesquisadores que queiram otimizar, seja uma “etnografia em educação” ou um estudo “do tipo etnográfico”.

Diante dessas considerações, nomeou-se este estudo como sendo do “tipo etnográfico”, não apenas para situá-lo teoricamente, mas por entender que esse termo é adequado, já que, ao mesmo tempo em que informa o aspecto híbrido da metodologia, alude à pluralidade de estudos (dessa natureza), permitindo diferentes análises, respeitadas as especificidades (os critérios). Contudo, fez-se um “desvio” na forma utilizada nos estudos de André, já que, optou-se (seguindo Green) pela não categorização dos achados no lócus deste estudo.

6.3 TRIANGULAÇÃO: O MANUSEIO DOS INSTRUMENTOS E O CRUZAMENTO DAS INFORMAÇÕES

A compreensão das diversas posições que os sujeitos ocupam é necessária ao investigador, pois a atitude de quem questiona não é a mesma de quem responde. É aconselhável ao pesquisador que ponha sob rasura suas impressões iniciais em favor daquilo que o grupo em estudo pode identificar. Nessa aproximação, torna-se importante:

(a) colocarmo-nos no mundo dos entrevistados [...]; (b) mantermos uma perspectiva dinâmica [...]; (c) abandonarmos, na convivência, qualquer postura pedante de cientista [...]; (d) adotarmos, no campo, uma linguagem do senso comum própria dos interlocutores que observamos (MINAYO, 2012, p. 72).

Entre os instrumentos mais utilizados para o trabalho em campo, tem-se o “Diário de Campo”, que, se para Minayo (2012, p. 71) “nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”, para Florence Weber (2009, p. 158) trata-se de “um conjunto complexo de práticas de escrita, cujas funções e *status* são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos”, incluindo tudo o que é coletado.

Apesar de diferenciar três tipos de diário ou três dimensões textuais - “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um ‘diário íntimo’” (p. 158) -, a autora atenta para a indissociabilidade dessa tríade que constitui o “fora do texto”. Além disso, geralmente o material bruto de coleta é impublicável sem que sejam feitos ajustes, correções, em vista da forma como é produzido (*in situ*), mesmo que em meio a sucessivas tentativas de classificação, ordenação.

Especificamente, quanto aos elementos que caracterizam o “diário íntimo”, Weber (2009, p. 167) enfatiza que “a questão da intimidade não é central, mas bem antes a avaliação – pessoal e coletiva – de ganhos de conhecimentos que oferece o material de pesquisa”, quando outros pontos de vistas ou análises podem modificar o resultado de um estudo, caso a conclusão do pesquisador não prevaleça.

Depois de retomar o material de uma investigação realizada entre 1983 e 1985 sobre ocorrências em cerimônias fúnebres, quando, ao reler as notas que acabou abandonando,

inutilizando, percebeu ter confundido o material de pesquisa com o texto “final”, Weber (2009, p. 169) concluiu: “para ser eficaz o diário deve ser o menos censurado possível: o que pressupõe que não se teria o projeto antecipado de publicá-lo”.

Na pesquisa que dá sustentação a esta Tese, o diário, digitado em pastas de trabalho de um *notebook*, foi utilizado em diferentes etapas, sistematicamente, ao longo de quatro meses (de junho a outubro de 2011) em que atuei na escola investigada na função de Apoio Pedagógico, ocupando, desse modo, também o papel de “membro participante”, como refere Oliveira (2010), do grupo em estudo. São esses registros descritivos (**episódios-chave**) – que considero o “coração da tese” – mesmo que não tenha utilizado todas as particularidades impressas, constituem excertos de um todo: “porta de entrada às análises”.

Ao todo (mesmo após minha saída da escola), foram 125 dias no lócus de pesquisa, em que informações foram produzidas e ideias foram rabiscadas, deletadas, adicionadas, em busca da construção daquilo que pudesse representar os dilemas educativo-existenciais do grupo social em estudo, demonstrar a incongruência entre o teórico-legal e o prático-possível num processo de exclusão e de abandono de docentes e discentes que delimita o processo de ensino e aprendizagem.

Das impressões iniciais na fase exploratória, incorporadas ao texto, tratadas como ocorrências determinantes à enunciação do objeto de estudo e fundindo-se com ele, até as conclusões, tudo pode ser lido - aleatória ou ordenadamente - no diário de campo. Escrito, às vezes, em campo em um caderno de rascunho e depois digitado em casa, após repensar sobre as ocorrências do dia (“no estar lá e escrever aqui”) (GEERTZ, 1989), o material revela as dúvidas, os enganos, as digressões necessárias, a mudança de posturas e, por fim, os achados que, a partir de minha subjetiva competência intelectual foi possível coligir.

Adotando a ideia de Weber (2009) de diário como sendo o todo da coleta, o conteúdo compreende, além de descrições oriundas de observações e ações cotidianas, relatos de conversas informais, anexos de entrevistas e imagens fotográficas.

Falando em apoio científico, algumas pessoas - profissionais da escola, membros do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e outros “conhecidos do lugar” - foram se autoelegendo informantes, num processo de aproximação e criação de laços que permeou todo o estudo. Nesse sentido, a equipe diretiva da escola foi uma grande fonte de informações, visto que, no

período em que estive sistematicamente em campo, compartilhamos não apenas a mesma sala como “ilha de trabalho”, como também, por vezes, a mesma opinião acerca dos eventos (momentos-chave). Esse relacionamento evoluiu de desconfiança recíproca para amizade, respeito, admiração. Muitas das coisas que vi, fui ensinada a ver em meio à troca de ideias e questionamentos.

Muitas das conversas informais, inicialmente, foram ligadas a excertos de teorias pedagógicas, de documentos legais (intratexto ou em referências em pés de páginas). Tratou-se de um exercício de monólogo visando a elucidar o estranhamento com certas ocorrências no lugar, um esforço para imprimir o distanciamento entre o idealizado (recomendado) e o ofertado (possível) nesta que é a escola democrática brasileira e que, “como nunca antes nesse país”⁵⁸, incluiu todos...

Quanto às fotografias, busquei algumas imagens do lugar, “cartões-postais”, que pudessem “destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências e mantêm relações entre si” (GURAN⁵⁹, 2011, p. 92). Levando em conta a complexidade da realidade investigada, e no intuito de não permitir que as imagens dessem espaço para a ambiguidade, segui as orientações de Guran (2011, p. 89) e fiz “anotações em torno da própria imagem”.

Entrevistas semiestruturadas, que findaram em depoimentos abertos com inclusões espontâneas de informantes, foram audiogravadas e transcritas por pessoa ligada a estudos acadêmicos na área das Ciências Humanas e contratada para esse fim. Não foi uma escolha casual a dessa colaboradora, que atendeu à necessidade de manter nas transcrições os silêncios, as titubeações, as contradições presenciadas, a essência dos depoimentos. Essas entrevistas foram realizadas durante as horas atividades das professoras (em variados espaços da escola, o lugar vazio no momento dessa ação). As entrevistas com os gestores foram realizadas em

⁵⁸ Enunciado que, recorrentemente, o ex-presidente Lula proferia ao defender os êxitos de seu governo popular (2002 – 2010).

⁵⁹ Antropólogo brasileiro. Professor na Universidade Federal Fluminense (RJ).

momentos de menos demandas de trabalho na secretaria da escola, geralmente na sala dos professores.

Vale registrar que a seleção dos entrevistados (17 ao todo: 14 professores – identificados de A a N– e três membros da equipe diretiva) foi definida segundo aquilo que Deslandes (2012, p. 48) chama de inclusão progressiva, ou seja, em que não se demarca *a priori* o número de participantes, porém, interrompe-se pelo critério de saturação, quando as explicações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos “começam a ter uma regularidade de apresentação”. O mesmo critério de escolha foi utilizado para a seleção das conversas informais e dos episódios, considerados neste estudo como ilustrações da “cristalização do tempo” (BLOCK, 2002, p. 24) ou essência do processo argumentativo. Conforme, já anunciado não houve a categorização do material empírico em vista de 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 fragiliza as nuances culturais.⁶⁰

A triangulação de dados foi sendo organizada em meio às diferentes manifestações dos atores escolares, mesmo que essa prática⁶¹ de cruzamento de informações não seja consensual no meio acadêmico. Conforme Duarte (2009), em outros termos, há controvérsias quanto a esse tipo de justaposição para a validação científica. Para o autor, mesmo que a triangulação de dados tenha surgido nas Ciências Sociais como solução à dupla problemática do empirismo (em estudos quantitativo-positivistas) e do relativismo (em estudos qualitativo-construtivistas), a triangulação em si não garante a fidedignidade almejada, pois não há como controlar o que possa vir a ser considerado um dado quantitativo ou qualitativo, o que tem gerado uma série de equívocos.

⁶⁰ Para diferenciar registros obtidos durante a observação em campo e as entrevistas, optei por grafar com uma caixa de texto os episódios -chave e utilizar apenas o itálico quando o depoimento foi casual (oriundo de conversas informais) ou proveniente da transcrição das falas dos entrevistados.

⁶¹ Para Duarte (2009), decorrente da navegação e da topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição, determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B. Se o observador tiver informação suficiente acerca da distância entre A e B, pode determinar facilmente as distâncias entre B e C e entre A e C, quer os ângulos β e α quer a distância entre A e B sejam corretamente medidos (Fonte: Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>).

Contradições consideradas, para os principais teóricos que fundamentaram a metodologia deste estudo (GREEN et al., 2005; ANDRÉ, 1995), a triangulação garante a perspectiva holística por meio de contrastes (parte/todo – micro/macro), ou seja, a vida da tese para além do lócus estudado.

Definidos os mecanismos de análise, os fundamentos epistemológicos considerados importantes para este estudo, foi possível retomar a descrição, bem como buscar informações que pudessem demonstrar a organização da escola e a relação entre as ações dos profissionais da educação e o projeto educativo previsto nos documentos legais.

7 DE VOLTA À DESCRIÇÃO DO LUGAR

A globalização é um totalitarismo. Totalitarismo que não precisa nem camisas verdes, nem castanhas, nem suásticas. São os ricos que governam, e os pobres vivem como podem.

(José Saramago)

Apesar de a localidade onde está situada a escola pesquisada pertencer a um município que foi berço indígena⁶² (1635) e de concentração de negros⁶³ (1936), no *site* da prefeitura é difundida como tríade étnico-formadora: alemães, italianos e franceses.

O loteamento das terras iniciou na década de 1970 e teve como objetivo receber desempregados funcionais que migraram para a região metropolitana de Porto Alegre em busca de trabalho na construção do polo petroquímico de Triunfo. De outro ângulo, essa movimentação de pessoas atendeu ao clamor feito conjuntamente pelos governantes (Municípios, Estado, País) em meio à urgência de ampliar a capacidade da indústria petroquímica e impulsionar os investimentos no Brasil. O período em que se vivenciava, conforme Oliveira (1985), o cúmulo do mal-estar social⁶⁴ era para Santagada (2008, p. 121):

a “década perdida” em termos de crescimento. A área social sofreu diretamente os reflexos do comportamento negativo da economia nacional; acrescenta-se a esse quadro a herança de desigualdades sociais “do milagre econômico brasileiro” (1968-73) e do modelo de desenvolvimento posto em prática nos últimos 25 anos [...] (grifos do autor).

Além disso, o desemprego em alta tornou mais complexa a estratificação social e impulsionou o êxodo rural nesse período. Conforme Santagada (2008, p.123), “com a política econômica recessiva de 1981 a 1983, o setor dinâmico da economia (a indústria da transformação) diminuiu seu ritmo de crescimento; o País começou a empobrecer como um

⁶² Ibiraiaras.

⁶³ Estancieiros com grande número de escravos iniciaram a grilagem das terras.

⁶⁴ Enunciado crítico do autor ao período de “regulação keynesiana” sem direitos sociais no Brasil.

todo”. Especificamente em relação à mobilidade rural/urbana, “em 1970, 56% da população brasileira residia nas cidades, em 1980 esse índice já chegava a 67,6%” (idem).

Diante da problemática apresentada, de crise no campo e crise na indústria, é possível compreender por que um empreendimento da construção civil atraiu tantas famílias de diferentes localidades do País⁶⁵ para as “**vilas dos trabalhadores do polo**”. Segundo declarou Percy Louzada de Abreu (coordenador das obras e primeiro diretor-superintendente do polo petroquímico⁶⁶) ao *Jornal do Comércio*⁶⁷, “mais de 10 mil homens trabalharam na obra”. A construção teve início em setembro de 1977, após um longo debate nacional que incluiu tanto disputas pelo empreendimento quanto protestos movidos por questões ambientais, em vista da emissão de poluentes na capital gaúcha⁶⁸.

Conforme Milton Santos (2008, p. 63), “qualquer que seja o instante em que imaginemos, as formas, tomadas isoladamente, representam uma acumulação de tempos; e sua compreensão, deste ponto de vista, depende do entendimento do que foram as divisões do trabalho pretéritas”. Onde o espaço é um resumo dos tempos condicionado ao modo de produção e das suas determinantes políticas, econômicas, os deslocamentos de pessoas para um lugar (espaço praticado) somente ocorrem quando as coordenadas foram traçadas pela ordem vigente.

Desse modo, não dá para ignorar que houve, em prol da construção desse polo, a remoção/exploração consciente de pessoas para atender aos objetivos empreendedores da

⁶⁵ Principalmente da região do Alto do Jacuí.

⁶⁶ Formado pela central de matérias-primas (COPEsul) e por oito empresas de segunda geração (DSM Elastômeros, Innova, Ipiranga Petroquímica, Braskem, Oxiteno, Petroflex e Petroquímica Triunfo). Segundo Souza (2007), o empreendimento teve como investimento inicial 1,3 bilhões (Financiado pelo Banco Mundial) e integrou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do governo de Ernesto Geisel (FONTE: Texto para discussão N° 08/2007) Disponível em: http://www3.pucrs.br/pucrs/ppgfiles/files/faceppg/ppge/texto_8.pdf. Acesso em: dez. de 2011.

⁶⁷ Em abril de 2014, por ocasião dos 30 anos de abertura do polo.

⁶⁸ Havia mur os pichados em Porto Alegre com a sentença: *Fora polo!* O medo de que houvesse um acidente ambiental quando as “chaminés” entrassem em ação adiou a inauguração da COPEsul por um ano (1982 - 1983). Isso porque em 1982 houve eleições para governador do Estado e o então presidente João Figueiredo (Arena/PDS) preferiu não arriscar a campanha do correligionário em solo gaúcho (FONTE: Jornal do Comércio). Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=110054>. Acesso em: abr. de 2014.

nação. A responsabilização pelos trabalhadores e por seus familiares obedeceu à lógica capitalista da utilidade, sem quaisquer compromissos em longo prazo.

Em relação às movimentações das pessoas no *globo*, cabe analisar os deslocamentos internos num território a partir das movimentações externas (entre nações), pois as condições para a entrada e permanência num país revelam os jogos de interesses de um povo sobre o outro. Segundo Bauman (2008, p. 88):

quando um ministro declara, por exemplo, que a nova política de imigração terá por objetivo trazer para a Grã-Bretanha pessoas “de que o país precisa” e manter fora dele aquelas “de que o país não tem necessidade”, ele dá aos mercados, de maneira implícita, o direito de definir as “necessidades do país” e de decidir o que (ou quem) o país precisa e o que (ou quem) não.

Ao que tudo indica, no momento de construção do polo, a localidade da escola pesquisada esteve sob as luzes do progresso (BOAVENTURA, 2010); os trabalhadores gozaram da identidade de “propulsores do desenvolvimento” e foram bem-vindos ao município, ao comércio local. Porém, essa iluminação atendeu ao lusco-fusco da ordem capital (idem) e findou após o término das obras, quando um novo “perfil de trabalhadores” foi requerido. Para as “prateleiras do trabalho” (BAUMAN, 2008) no setor petroquímico, poucos corpos puderam ser recomodificados, restando-lhes abandonar a identidade de propulsores do progresso e encarar a nova situação de obsoletos, desnecessários.

Como esses trabalhadores novamente “excedentes” já haviam sido instalados numa das regiões mais distantes do centro da cidade, constatou-se que a “periferia das periferias” em estudo surgiu do abandono dos desempregados, que voltaram a ser considerados estranhos no município. Em síntese, sem poder de compra e de venda, coube-lhes apenas permanecer no lugar destinado aos consumidores falhos, fora das fronteiras da cidade, com poucas perspectivas de mobilidade social.

Isso exemplifica como os lugares se organizam a partir da relação capital/trabalho (MILTON SANTOS, 2008). A miséria, destino final dos forasteiros “do polo”, já estava prevista nas entrelinhas do contrato de trabalho, assim como estava definido o espaço para mantê-los afastados dos “nativos do lugar” e sob controle.

A demarcação de lugares para excluídos é remota, e também a definição e função social do homem pobre (*pauper*), que datam da Idade Média. Em vista da permanente reedição da pobreza, pode-se dizer que tradicionalmente a sociedade “cultiva” pobres, delimitando suas práticas e a relação com os não-pobres. De acordo com Rezende Filho (2009, p. 2): “primeiramente, como condição de caridade cristã, em segundo lugar, como algo que repulsa e deve ser escondido; e, em terceiro, quando a justa ira dos pobres explode, finalizando com sua ‘exclusão’ do paraíso”.

Na Contemporaneidade, os discursos usualmente associados à Idade Média continuam presentes, mas são circunstanciais, como tudo na liquidez da Sociedade de Consumo. Não há mais um pobre sólido, fixo, caracterizável num determinado espaço-tempo. Um mesmo excluído ora é narrado como coitado, ora como bandido, dependendo da conveniência da nomeação, sendo que esta última condição está permanentemente associada com rebeldia, violência, tentativa de emigrar da margem para o centro: a não-subserviência. Diante da condição de pobre (herdada) e sem capacitação profissional reconhecida ou bens simbólicos,⁶⁹ os moradores da “ex-vila dos trabalhadores do polo”, na qual está inserida a escola estudada neste estudo, estão há duas décadas sujeitos a vagas trabalhistas sazonais nas indústrias da região, mescladas com a constante oferta de empregos não-formais.

Assim, a informalidade “branda”, em trabalhos que, longe de serem legais⁷⁰, são “aceitáveis” (o que envolve o recrutamento pontual para o corte de mato, colheita de frutas ou a proatividade dos moradores em serviços como limpezas de casas e pátios), e a “informalidade suicida” (o que envolve a venda de entorpecentes, os roubos, os latrocínios e a prostituição) empregam grande parte da população. São essas “informalidades” que garantem a renda autônoma dos moradores, bem como deixam suas vidas à mercê do acaso, como mostram as ocorrências que seguem.

58° dia na escola

⁶⁹ Conjunto de enunciados que, segundo Bourdieu (2006), representam e identificam uma região.

⁷⁰ Todas as manhãs, antes de o sol nascer, algumas *vans* param na entrada da vila e buscam homens e mulheres dispostos a trabalhar na coleta de frutas ou no corte de mato. Com marmitas em mãos, os grupos saem, e a regra é o espaço dentro dos carros. Ao final do dia, os trabalhadores são entregues no mesmo ponto, já com o ganho da lida em mãos.

Um ex-aluno (11 anos) foi visitar a professora B. Quando entraram na secretaria, ela pediu que ele levantasse a camiseta para eu ver algo. Primeiramente, achei que o que veria era uma tatuagem (andava uma onda de quererem se tatuar na escola). Porém, a marca era outra. Uma das imagens mais feias que já vi. O menino tinha o tórax e um dos braços deformados por fogo, e nesse braço não tinha mais os movimentos. Contaram 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*”. A professora B contou, ainda, que foi visitá-lo no hospital e levou um MP2 para ele, porque “*ele queria escutar som alto no quarto e os outros pacientes estavam ficando brabos, fui aos camelôs, comprei um treco daqueles e mandei os guris baixarem aquelas coisas que eles ouvem aqui*”. O menino riu e falou: “*Mas você chorou quando me viu lá. O meu funk, funk proibidão é melhor que essas coisas de gaúcho que você ouve*”. Riram um pouco, e depois o menino foi embora. Questionei sobre o trabalho infantil. Disseram que não adianta, “*tem quem empregue*”. Os pais levam os filhos, e eles gostam de ganhar os 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” (Trechos de Diário de Campo/ Prof. B: setembro, 2011.).

Esse “incidente” contraria aquilo que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto ao que deve ser assegurado à infância, como o escrito nos Art. 15 e 16: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento. [...] O direito à liberdade compreende brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990).

O menino, confiando-se na informação dos órgãos responsáveis e na exatidão dos dados do IBGE (2010)⁷¹, é uma das 388 crianças com idades entre 10 e 15 anos que trabalham ilegalmente no município. É importante dizer que isso equivale a 7,03% da população nessa faixa etária, um índice superior ao da capital do Rio Grande do Sul nesse período, que era de

⁷¹ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/sintese.php>

5,6%, e inferior à taxa nacional de 9,42%. Ao mesmo tempo, esse resultado, possivelmente, foi comemorado, já que representou uma queda municipal de 32,7% nos últimos 10 anos.

Entretanto, em relação à participação do município no total do trabalho infantil registrado no País, o índice mantém-se igual nos últimos 20 anos, algo aparentemente insignificante: 0,02%. Diante disso, observa-se que as vidas dessas 388 crianças do município são minimizadas nos mapas estatísticos em nível nacional, encaradas como baixa colateral (BAUMAN, 2008) ou, em outros termos, resultado imprevisto, porém, não impactante na ordem das coisas.

75° dia na escola

A avó de uma aluna chega à escola no meio da manhã para buscá-la e estava 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 arvoredado, o médico disse que talvez tenham que tirar o braço”*.

Boias-frias, a mãe e o pai da aluna, juntamente com vários outros moradores da vila, são levados às 5 horas, todas as manhãs, por um carro que os distribui entre chácaras para a colheita de frutas ou corte de mato. Cada trabalhador precisa levar o próprio almoço e recebe entre R\$ 35,00 e R\$ 50,00 ao dia, que termina por volta das 18 horas, quando o transporte chega 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 senhora. Para sorte da acidentada, os médicos conseguiram reverter o caso, e ela não perdeu o braço.

Desfecho:

A trabalhadora esteve na escola semanas depois, visivelmente debilitada: *“Acho que antes de três meses o médico não me dá alta. Agora, a coisa ficou braba só com [nome do marido] no mato”*. A diretora tentou acalmá-la, dizendo-lhe que poderia ter sido pior, poderia ter morrido ou perdido o braço. A mulher concordou: *“É, não posso me queixar. Trabalho a gente arruma se tiver braço, né?”*.

(Anotações: set. de 2011)

O desamparo dos trabalhadores informais, como foi registrado, faz parte do cotidiano do lugar, e é consensual que não há o que ser feito quanto à mudança dessa situação. Na fala da diretora, percebi que ela “ensina” resignação aos atingidos pela ira dos lucros máximos e direitos mínimos, fato que ocorre não por convivência, mas pela consciência da impossibilidade de uma revolução nesse sentido. É como se a diretora tivesse ciência prática daquilo que Bauman (2008, p.83) teorizou: “no funcionamento cotidiano da madura sociedade de consumidores de nossos dias, os *direitos da criança* e os *direitos do cidadão* são baseados na capacidade genuína do consumidor competente e a ela se sobrepõem” (grifos do autor).

Ao longo da pesquisa, pude observar que os moradores que ali viviam, muitos descendentes dos antigos construtores do polo, mantinham reduzido o potencial de recomodificação. Como discute Bauman (2008), as pessoas em busca de trabalho precisam ter boa aparência e isso é reflexo de uma boa alimentação, de acesso à informação, de um bom convívio social. Levando em conta que nunca houve proposta de ensino para jovens e adultos na vila, nem no que consiste em ensino profissionalizante, fica claro que pouco foi feito para reverter essa condição de excluídos do mercado formal.

Mesmo num cenário marcado pelas adversidades e pela falta de estrutura, a vinda de pessoas para o local não cessou; ao contrário, é contínua e vem respondendo a outra demanda governamental. Um presídio foi instalado no município, e a vila transformou-se no “lugar de passagem” para os familiares dos presos, no atendimento de determinações judiciais que priorizam a “manutenção de laços parentais”.

Segundo o depoimento de uma professora A, essa situação de “assentados” dos moradores nunca é resolvida, característica que, segundo ela, determina uma série de outros problemas: “*Aqui falta, falta a legalidade da vila, das casas, cada um ser um dono, porque, assim como eles não têm vontade de ficar, eles não têm vontade de ser donos... A grande maioria... Então, por isso, também a prefeitura não tem interesse em legalizar a situação deles na vila, sabe? A casa deles de verdade. Então, eles precisavam... O que é que eles precisam? Eles precisam querer estar... E esse querer estar é difícil [...] A questão do lixo, da falta de higiene, é uma coisa característica e uma coisa dada como normal, e não existe uma tentativa de melhoria, porque as pessoas aqui estão há 20 e poucos anos morando aqui, mas sempre querendo ir embora. A ideia é a não-permanência na vila, sabe? É o ‘não sou daqui’. Então, o*

desejo de todos que moram aqui é ir embora, só que eles permanecem aqui, eles fazem a vida aqui, os filhos dos filhos, os netos vão ficando todos aqui, as famílias vão ficando aqui. E eles não têm amor por aqui, sabe? Aquela coisa... ‘Vão melhorar, vamos fazer a coisa melhor’, sabe? O que eu vejo, assim, existe muito o querer ir embora, sair desta vila e, daí, por isso, não se mexem para fazer nada aqui” (Entrevista audiogravada e transcrita com a professora F/novembro, 2012).

Em resposta às adversidades do lugar, somente no ano de 2011, 12 pais de alunos e de alguns ex-alunos da escola em estudo estiveram reclusos por crimes ligados, principalmente, ao tráfico de drogas. Nesse mesmo período, 75% das famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa-Família, e algumas acumulavam outros benefícios assistenciais, como o Auxílio Reclusão e o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Percebe-se que o lugar também é alvo de investidas sociais de particulares, de políticos, de ONGS, de empresas, bem como de várias organizações religiosas.

Além da congregação católica, que foi a primeira a se estabelecer na vila (década de 1970), outras cinco casas de oração⁷² (a maioria pentecostais) disputam os moradores. Segundo os relatos de uma mãe moradora, o *“povo daqui troca de igreja a toda hora”*. Isso é possibilitado pela constante edificação dessas casas, o que indica a liquidez da oferta religiosa no lugar. Levando em conta o contingente de afrodescendentes no lugar, buscaram-se informações sobre a existência de lugares para as manifestações religiosas específicas, porém, mesmo admitindo existirem centros de umbanda, nenhum morador questionado quis falar sobre esse ponto. O depoimento mais elucidador, nesse sentido, foi o da presidente do CPM da escola (negra), que esclareceu: *“Deus me livre! Meu irmão anda metido com isso. Ele diz que é pai de santo, não sei da onde... Minha vó já vinha com essa... Eu sou crente, já mudei de igreja duas vezes, fora a católica, mas não quero mexer com essas coisas. Aqui na vila, isso não se cria. Eles têm uma casinha lá no fundão. Eu tenho medo do Coisa Ruim!”*.

Porém, foi com a fala da mãe de um grupo de alunos da escola que a relação das igrejas com a população ganhou outra conotação, não espiritual. A mulher, grávida e segurando outro filho de menos de dois anos no colo, estava (chorando) se queixando que não tinha mais nada

⁷² Optou-se por chamar de *casas de oração* os espaços destinados a encontros religiosos, pois, conforme verificado, há uma variedade de nomenclaturas para esses: templos, salões, igrejas.

na geladeira, que o marido andava gastando até o dinheiro “*das crianças*”⁷³ com cachaça, pois (“*o coitado*”) estava sem trabalho. A diretora perguntou sobre a presença dela nas reuniões católicas, e a resposta foi a seguinte: “*Não estou mais indo porque agora eu sou de outra igreja... É lindo ver o pastor cantar... Se eu for à reunião das irmãs, eles [referindo-se aos novos parceiros religiosos] vão vir pra cima*”. A diretora respondeu: “*Bem, então, não reclama. Elas te davam o rancho todo mês*”.

Cartão postal 4 - A casa de oração mais recente do lugar



Fonte: autoria própria.

A fotografia mostra a fachada da mais recente “casa de oração” existente na localidade, quando da realização da pesquisa. Dois elementos chamam a atenção: a cor amarela da porta e dos portões, que atrai o olhar, devido ao destaque produzido por sua luminosidade; e a faixa branca de identificação do local, na qual é apresentado um versículo bíblico, escrito em letras maiúsculas pretas. Ao lado de um logotipo colorido, está o nome de casa, indicando tratar-se de uma “igreja” que possui uma “aliança com Deus”. O versículo conclama os “cansados e oprimidos”, promete-lhes o alívio, que seria alcançado por meio desse “compromisso”.

Diante desse ecletismo e dessa transitoriedade religiosa, o último *Mapa das religiões* no Brasil, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, tornou-se importante ao estudo. Os dados revelam que, em 2003, 73,8% dos brasileiros se diziam católicos, enquanto que, em 2009, a

⁷³ A moradora se referia ao dinheiro do benefício do Programa Bolsa-Família, instituído a partir de 2004, no País.

cifra caiu para 68,4%. Nesse período, os evangélicos subiram de 17,9% para 20,2%. Além disso, cresceu o número de pessoas que alegam não ter religião (ateus e agnósticos): de 5,1% para 6,7% (NERI, 2009)⁷⁴. O mesmo estudo associou a estagnação religiosa ao resultado dos programas governamentais bem-sucedidos, vinculando, dessa forma, a instabilidade religiosa à instabilidade socioeconômica das pessoas.

Vale retomar aqui o trecho do depoimento em que a moradora falou do alcoolismo (justificado) do marido, pois, proporcionalmente ao número de casas de oração na vila, tem-se o número de bares. A maioria dos estabelecimentos funciona sem identificação visual, de maneira improvisada, em garagens ou em cômodos das casas que têm frente para a rua. São locais onde muitos jovens e adultos “passam as horas” jogando, bebendo, sorrindo. Conforme Nadja Hermann (2011),⁷⁵ “excluindo-se o malefício do álcool para o organismo, a cachaça precisa ser vista como a Literatura do pobre, pois possibilita um tipo de transgressão da realidade, a qual é necessária para a saúde mental”.

Já o minimercado e a padaria, devidamente identificados, estão instalados na perimetral que dá acesso ao lugar, numa distribuição de estabelecimentos comerciais que sugere certa logística “espontânea⁷⁶” para a contenção de vícios no interior do aglomerado, bem como o desinteresse por certo tipo de público por parte dos empresários da localidade. Conforme Bauman (2008, p. 88),

os consumidores falhos, donos de recursos demasiado escassos para reagirem de forma adequada aos “apelos” do mercado de bens de consumo, ou mais exatamente a seus pares sedutores, são pessoas “desnecessárias” para a Sociedade de Consumidores, que estaria melhor sem elas.

Dos lugares comuns *a todos* na vila, além da escola, destaca-se a “casinha dos mortos”, conforme chamam as crianças. Trata-se de um pequeno prédio localizado de frente ao portão

⁷⁴ Disponível em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/rel3/REN_texto_FGV_CPS_Neri.pdf. Acesso em: dez. de 2011.

⁷⁵ Em palestra realizada em março de 2011, durante a abertura da Semana Acadêmica do curso de Pós- Graduação em Educação na Unisinos.

⁷⁶ Segundo um morador, é o mercado que fornece as bebidas para os botecos (sem razão social).

de acesso à escola. Nele os corpos são velados e encomendados por representantes de “todas” as crenças do lugar, em eventos que mobilizam os moradores. Esse costume fúnebre pode ser verificado entre as crianças da escola, que pedem/ fogem, durante o recreio, para “*ir ver o morto*”. Sem melindres, quando retornam, narram o estado dos falecidos, identificando-os para os demais: “*É o fulano da rua tal, o filho do beltrano, o neto da sicrana*”. A direção da escola também tem por hábito passar nos velórios, conforme relataram: “*Pode ser ex-aluno ou parente*”. Muitas vidas (já escolares) foram/são perdidas para a criminalidade, conforme a fala da diretora: “*Eu tive três alunos que morreram pela AIDS, contaminados principalmente por homossexuais oriundos da elite de [nome da cidade], onde viviam, Eu constatei várias vezes, testemunhei eles vindo, buscando meninos de 13, 14 anos, pagando 10, 15 reais. Eu me conflitei várias vezes com essas pessoas, que vinham e pagavam para esses meninos saírem com eles. Vários desses morreram pela contaminação do HIV, pela contaminação dessas mesmas pessoas, e muitos, como não têm os mesmos recursos que tantos que eu vejo atualmente, essa mesma elite, alguns vivos que contaminaram essas crianças daqui, que não conseguiram sobreviver, e dessas pessoas que contaminaram, eu vejo caminhando vivos no centro da cidade, que têm seu coquetel resguardado e têm todo acesso à saúde que essa população aqui não tem. Outros [morrem] pela violência, principalmente tráfico de drogas. Aqui nós temos esse problema muito forte, onde entram e eram usados como mulas, muitas vezes entrando em conflito com diferentes traficantes, foram exterminados. Eu tenho notícias de dois ex-alunos e de uns cinco ou seis que eu me lembro que morreram pelo consumo. Entram como pequenos traficantes, (...) e daí não tiveram volta*” (Entrevista- audiogravada/setembro, 2012).

Diante desse relato, mais indícios de que o lugar sonhado (como um oásis) pelos trabalhadores que vieram construir o polo no passado se moldou pela situação que o corte “capital/trabalho” efetuou ao final das obras. Hoje a situação é de abandono das crianças, dos adolescentes, de todos do lugar. Todos são explorados de variadas formas pelos *homo eligens* e, de algum modo, aprenderam que o referencial de infância da periferia “é” diferente do que regra as regiões centrais. Evidencia-se um juízo de valor que fronteiriza assimetricamente as vidas no município. Para Bauman (2008, p. 85),

no funcionamento cotidiano da madura sociedade de consumidores de nossos dias, os “direitos da criança” e os “direitos do cidadão” são baseados na

capacidade genuína ou estimada do consumidor competente, e a ela se sobrepõem – tal como ocorreu durante sua emergência e maturação.

Num estudo sobre as relações capitalistas no *globo*, Ramose (2010) constatou que a emissão de juízo de valor é o elemento básico para o fundamentalismo econômico, pois permite o relativismo do direito à vida, crucial para um mercado acirrado.

Ademais, as relações dos moradores com a igreja, com a caça, com a morte, somente podem ser entendidas no contexto daquela realidade, não comportando conceituações feitas por estranhos ao lugar, pois resultariam em discriminações. Desse modo, asseveram-se a cultura enquanto vida praticada e a constante produção de ruídos de entendimento entre as regiões centrais e periféricas, o que garante a manutenção de estigmas para o afastamento entre ambas.

54° dia na escola

A presidente do Centro Comunitário foi à escola para desabafar: *“Estou furiosa! Meu cunhado, que lava os copos lá no clube [centro da cidade], trabalhou sábado no show do Guri de Uruguaiana, e vocês não sabem o que foi que esse homem falou... Disse que pior do que nascer nesta vila aqui é casar com alguém daqui. Ele fez piada de nós, e todo mundo riu e bateu palma”*.

A diretora, que já havia presenciado o tal artista em ação, tentou remediar: *“Não dê bola, ele nem conhece a vila... Esse quadro ele faz em todos os shows, **descobre o lugar menos cotado** e tripudia, é só um número”*. A presidente discordou: *“Ah! O abestado que vá falar mal da **cidade** dele! Acha que alguém vive aqui porque quer, por acaso? É por isso que, quando a gente vai pro centro e diz que mora aqui, ficam tudo com um olho...!”*.

(Anotações em Diário de Campo/agosto, 2011)

Em síntese, a moradora questionou o estigma que o centro e os seus alimentam em relação aos que moram no lugar, refletindo sobre os danos financeiros que o tipo de depreciação relatada produz, bem como sobre a irresponsabilidade das “piadas preconceituosas” que produzem discriminações.

É importante destacar que há um córrego que se estende por boa parte dos fundos da vila; como a região é propícia a enchentes, anualmente, muitos moradores têm suas casas invadidas pelas águas. Nesses momentos, a solidariedade aflora: *“Além de se ajudarem*

erguendo os móveis, uns levam os outros para as suas casas... Compartilham o graxão⁷⁷... Uma noite dessas, recebi ordens da prefeitura para abrir a escola e abrigar os desalojados. Quando cheguei aqui, não havia ninguém sem teto, todos tinham sido acolhidos... Fui a uma casa, e meu estômago revirou com o cheiro da comida que estavam preparando e na maior felicidade” (Relato da diretora/ Diário de campo/setembro, 2012). Diante do cenário da precariedade das construções, é intrigante pensar... Onde? Como, naquelas casas mal vedadas, são abrigados os vizinhos?

Ao contrário disso, a frase escrita na porta de uma casa que se destaca na vila pelo uso de materiais apropriados para a construção revela outros sentimentos, bem menos altruístas, coexistindo no lugar. Isso exemplifica aquilo que Boaventura Santos (2010) chamou de comportamento abissal contínuo: a ocorrência de processos hierárquicos de exclusão entre os excluídos.

Cartão postal 5 - O recado para os “mais” desafortunados.



Fonte: autoria própria.

⁷⁷ Prato conhecido na vila, feito de sobra de gordura animal que é retirada das carnes quando os açougueiros fazem os cortes para a venda nos mercados da vizinhança. Trata-se de uma mistura de sebos cozida em água e sal. Depois de pronta, adicionam farinha de trigo, de milho ou de mandioca.

Eis o portão da garagem da casa do mestre de obras da localidade. Segundo as crianças, trata-se da “*casa mais chique*”, onde “*a gente queria morar*”. Contrastando com sua cor escura, está o texto “Sai olho gordo”. A seu lado, há uma pintura que representa um “olho grego”, que estaria encarregado de proteger “*a casa mais chique*” daqueles que ali queriam morar e que, portanto, poderiam pôr “olho gordo”.

Contradições de comportamento ou graus de empatia diferentes entre os moradores descritos, a partir da questão das enchentes (que costumam causar comoção via mídia), é possível dizer que as intempéries climáticas, de certo modo, alteram o *status* dos moradores de marginais para vítimas (REZENDE FILHO, 2009), mesmo que seja apenas uma oscilação pontual. Dois eventos que vivenciei dias depois de uma grande cheia elucidam os limites de ação dos órgãos públicos em relação ao atendimento emergencial do local, bem como um tipo de caridade singular, de descarte!

40° dia na escola

A presidente do Centro Comunitário foi até a escola para usar o telefone, pois precisava ligar para a prefeitura. Segundo ela, a enchente havia trazido muito lixo e havia três semanas que ela vinha ligando do seu celular, pedindo que retirassem os galhos, dizendo que deveria haver bichos mortos e que um dos vizinhos já tinha matado duas cobras; enfim, que era preciso uma solução. Precisei ajudá-la (em nome da escola) a explicar para o agente de saúde o que estava ocorrendo. No dia seguinte, 12 caçambas de entulhos foram retiradas do interior da vila.

(Anotações de Diário de Campo/ agosto, 2011)

Como relatado, o que precisei fazer em benefício da presidente foi dar o famoso “carteiraço” (tutelar a sua existência), já que ela (mesmo que proativa) não conseguia sequer ser ouvida. Tal fato mostra a diferente forma de tratamento por parte de órgãos públicos em vista da comodificação humana. Nesse evento, houve o descumprimento de vários princípios constitucionais, bem como dos referenciais para os atos administrativos, como o da impessoalidade, que exigiria um atendimento público despessoalizado, democrático. O fato é que um “consumidor falho” solicitou sem êxito, por três semanas, o atendimento a algo que o estava incomodando; já uma *homo eligens* (eu), **na realidade necessitada**, que goza das facilidades de quem vive no centro da cidade, teve seu pedido atendido em menos de 24h. Tratou-se de uma resposta entre “pares”...

86° dia na escola

Entrou no pátio alguém dirigindo um carro luxuoso; desceu dele um senhor, que explicou que queria doar umas roupas. A diretora ficou animada: *“Que bom, a escola realiza um brechó a cada final de mês, vai ser ótimo”*. O senhor foi ajudado ao descarregar três caixas de papelão. A diretora pediu que uma mãe voluntária separasse as roupas por numeração, por estação de ano, enfim, da forma como costumavam fazer. Minutos depois, a mãe retorna à secretaria e pede que a gente vá até o local onde ela está abrindo as caixas. O odor era forte. Roupas e sobras delas quase inaproveitáveis: tênis sem par, casacos sem forro, botões ou zíper. Sem dúvida, peças guardadas sujas, mofadas, furadas. Por fim, das três caixas que o doador havia deixado, apenas quatro peças estavam aptas para o uso. Essa mãe que estava fazendo a triagem das peças tece cobertores e pediu para levar o restante: *“Eu lavo e picoto, aí encho os acolchoados”*, explicou. A diretora concordou, dizendo: *“Afim, nosso brechó do R\$ 1,00 é conhecido pela qualidade”*. Questionei a origem das demais roupas do brechó, e ela me disse que vinham das campanhas do agasalho e que decidiram pôr um preço porque, ***“senão, as pessoas não valorizam. Usam até endurecer no corpo e depois jogam fora”***.

(Anotações do Diário de Campo/ setembro, 2011)

A ideia de que o lugar é local para descarte pareceu consensual, tanto que as professoras foram unânimes ao responderem uma questão de entrevista a esse respeito, a qual se referia ao material de ensino. Porém, o fato de a escola também controlar a entrega das doações e “peneirar” o que deveria ser vendido ou doado demonstrou que a instituição encontrou modos de exercer poderes que não os vinculados apenas ao conhecimento dentro dela. Trata-se da escola enquanto mercado, não somente vendendo produtos de forma “clandestina”, como também atendendo a uma chamada capital que “moraliza” o acesso “digno” às coisas (\$). Isso é um exemplo claro de que há uma duplicidade ética em ação; afinal, se estão a vender doações é porque houve a conformação da ideia mercadológica de que os pobres “somente valorizam o que compram”, ou seja, a eles não cabe “nada fácil”, nenhum bônus existencial.

A compreensão de que lugares são subsistemas (subespaços) constituintes do *Todo* (espaço) foi decisiva para este estudo. Isso porque muitas falas cotidianas difundem um espaço periférico como sendo reflexo de um sistema (subjetivo/onipresente), e não como um

ingrediente necessário à sua manutenção: receptáculo do tempo e por ele moldado, conforme afirmou Milton Santos (2008).

O fato de os pobres na Antiguidade aprenderem a posicionar-se às portas dos castelos e de os mendigos modernos terem atualizado essa prática adotando como ponto de esmola as portas das igrejas pode ser entendido como um costume que deu origem a uma tradição de posicionamentos espaciais para além das fronteiras – feita a devida tradução cultural (castelo/igreja). Contudo, quando se fala em uma sociedade organizada, resultado da evolução constituída a partir de preceitos de redistribuição de renda, de direitos e de garantias fundamentais, torna-se curiosa a manutenção da prática de determinar aos pobres um lugar à margem do divino (rei, padre, *dinheiro*).

Sabendo-se que as periferias, como as favelas brasileiras, não são excentricidades de uma ou outra sociedade fechada e que as sociedades ocidentais foram erguidas sob a égide do progresso econômico, cabe, então, concluir que há umnexo para a manutenção desses espaços. Em outros termos, se as periferias são resultado da explosão demográfica/ globalizada dos 726 pobres franceses credenciados na catedral de Metz em 590 (REZENDE-FILHO, 2009), é porque se vislumbrou na pobreza algum atributo condizente com o “progresso da sociedade”.

Para Bauman (2010)⁷⁸,

as favelas servem como uma lixeira para um número enorme de pessoas tornadas desnecessárias em partes do País onde suas fontes tradicionais de sustento foram destruídas — para quem o Estado não tinha nada a oferecer nem um plano de futuro. Mesmo que não declarem isso abertamente, as agências estatais devem estar felizes pelo fato de o povo nas favelas tomar os problemas em suas próprias mãos. Por exemplo, ao construir seus barracos rapidamente e de qualquer forma, usando materiais instáveis, encontrados ou roubados, na ausência de habitações planejadas e construídas pelas autoridades estaduais ou municipais para acomodá-los (grifos meus).

O autor ao mesmo tempo acena para o potencial criativo que os homens da periferia são obrigados a desenvolver, em que, numa estética de gambiarra, os pobres buscam quase primitivamente por meios de sobrevivência. A diferença é que eles são *homo sapiens* e

⁷⁸ Em entrevista concedida à *Revista Istoé online*.

coexistem “lado a lado” com outros semelhantes “ungidos pelo progresso”. Outra questão é que, de modo geral, apesar de isso não ser midiaticamente difundido, a maioria dos pobres é resignada e respeita as fronteiras que a impedem de acessar a parte do mundo (da cidade) não “compartilhada”.

Os pobres que migram não logram o status de turista (o visitante ilustre que consome), e poucos conseguem sair da condição de andarilhos. Não são “convidados a permanecer” por onde passam. Eles compõem uma categoria de pessoas flutuantes, sem representatividade social, os “vagamundos” (BAUMAN, 1999).

Desse modo, mesmo que a exclusão seja a palavra mais usual quando se fala na pobreza, estudos como o de Wanderer (2012) mostram que ocorre é a inclusão diferenciada de pessoas. Trata-se de um processo que, durante o período de industrialização nacional, primou por assentar os imigrantes nas regiões desfavorecidas a fim de controlar suas interferências no País. Sob a lógica do Estado-Nação, mesmo que não se tenha lançado mão do extermínio de povos no Brasil (a exemplo do ocorrido na Europa), definiram-se pessoas de segunda linha (de tempos em tempos), qualidade que impediu os imigrantes de terem reconhecidos direitos comuns aos demais. A partir das contribuições de Foucault (2002), Hard e Negri (2004), Wanderer (ibidem, p. 85), sobre a comunidade alemã no Brasil, concluiu que

por meio da Campanha de Nacionalização⁷⁹ foram sendo postos em ação mecanismos que visavam uma purificação permanente da população mediante uma inclusão diferenciada [...] evidencia-se que não se tratava da exclusão dos jovens descendentes de alemães e moradores da zona rural da sociedade brasileira, mas de uma inclusão e aproximação, controladas pelas medidas impostas pela Campanha de Nacionalização.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os brasileiros foram incentivados a receber a comunidade estrangeira (nos pós-guerras) em benefício do crescimento da nação, receberam a alçada de cercear a locomoção desta no País. Para tanto, muitos mecanismos foram utilizados, como a proibição de usar a língua estrangeira, manter comércios, lecionar. Houve, assim, a

⁷⁹ Campanha iniciada em 1938 em que foi proibido falar em outra língua que não a portuguesa. Os imigrantes alemães, japoneses e italianos foram os principais alvos de controle a partir de 1942 (Brasil integra a 2ª Guerra).

geração de preconceitos (endereçados a povos específicos) e a abertura estatal para a possibilidade de discriminações.

Encerro esta reflexão com uma anotação que fiz depois de uma conversa com uma assistente da biblioteca municipal. Ela, referindo-se aos moradores do lugar estudado, falou: *“Aquela gente não é daqui. Vieram não sei de onde. Era só para construir o polo, mas se abancaram, foram ficando, por isso aquilo é um caos”*.

8 A ESCOLA “PROJETADA” PARA OS VAGAMUNDOS...

Talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade.

(Pierre Bourdieu)

Uma escola que *quase* caiu concretamente no ano de 2010, dois meses depois da entrega do imaginado prédio de alvenaria à comunidade, é a superfície de análise sobre a qual me debrucei. Tal construção deveria substituir com “consistência” o espaço anterior, erguido em madeira 22 anos antes, que já se encontrava em estado precário.

Quanto às falhas na edificação, investigações técnicas concluíram erro de cálculo por parte da engenharia, subtração de materiais importantes e excesso de areia na obra. Os responsáveis (engenheiros da empresa licitada) defenderam-se na mídia alegando que o terreno destinado à obra foi um banhado, portanto, sujeito a apresentar problemas. Enfim, todos recorreram ao “estado de negação” (BAUMAN, 2008).

Mesmo que sem esperanças de uma solução apropriada, profissionais da escola e membros do Círculo de Pais e Mestres contam que, durante uma reunião no bairro, realizada meses antes do início da obra, os administradores do município foram alertados, por alguns pais de alunos que trabalham na construção civil, que o terreno enchia de água em dias de chuva, estando sempre úmido, e que era impróprio. No entanto, não foram ouvidos. Para Bauman (2010)⁸⁰,

quando uma catástrofe, natural ou provocada pelo homem, torna impossível ignorar as falhas [...] não é uma questão de “abrir os olhos”. O verdadeiro problema é: quem é capaz de fazer o que deve ser feito para evitar o desastre

⁸⁰ Entrevista: Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. [24 set. de 2010]. *Revista Istoé online*. Entrevista concedida à Adriana Prado. Disponível em: <http://www.istoé.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+P+ARA+DURAR>. Acesso em: fev. de 2012.

que já podemos prever? O problema não é a nossa falta de conhecimento, mas a falta de um agente capaz de fazer o que o conhecimento nos diz ser necessário fazer, e urgentemente.

Atualmente, mais de 200 alunos estão matriculados na escola, distribuídos entre a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, num processo visível de retração das turmas, que decrescem proporcionalmente. Visto que, em 2011 restava apenas uma turma de progressão, **que reunia 23 estudantes (4º e 5º anos)**, muitos vindos de escolas das imediações para “*solucionar defasagens idade-série*”, segundo a direção.

O horário de funcionamento da escola é das 7h às 19h; a maioria das crianças frequenta a escola meio turno, uma vez que, para ter direito a turno integral na Educação Infantil, é preciso que as mães comprovem que trabalham sistematicamente. Como essa não é a realidade da grande maioria, que vive de faxinas, do corte de mato, da colheita de frutas, etc., o número de crianças em turno integral é reduzido. No entanto, todas as crianças têm direito a, no mínimo, duas refeições ao dia: quem estuda pela manhã recebe café e almoço; quem estuda à tarde participa do lanche e da “pré-janta”.

Em vista da possibilidade de quatro refeições diárias, constatei que havia uma disputa pelo direito de deixar os filhos em turno integral na escola. Inclusive, algumas mães faziam vigília e não pareciam melindradas quando denunciavam uma “possível desempregada” gozando do benefício, conforme o diálogo que segue: “*A fulana já está há dias em casa, foi pra rua do abate. Vi que ela está trazendo o guri dela aqui o dia todo*”, reclamou na secretaria uma mãe. A diretora ponderou: “*Será que ela não está de férias?*”. A mulher justificou: “*Não! Fizeram uma limpa lá no matadouro, mandaram embora um montão de gente... Ela foi uma...*” (Anotações em Diário de Campo/setembro, 2011).

Diante desse vínculo: alimentação/escola/família, passei a dar atenção a questões referentes às refeições, descrevendo eventos com “cheiro de comida” que foram se tornando elucidativos para a compreensão do lugar, conforme segue:

36º dia na escola

Uma professora (D) voltou do refeitório com a voz alterada (visivelmente irritada) e falou para a diretora: “*Não é possível! Faz cinco dias que a pré-janta é massa com atum. Eu*

tenho alunos que não gostam disso. Cadê o cardápio da nutricionista da prefeitura?”. A diretora respondeu: “É o que tem. Mandaram caixas e caixas de massa e latas de atum. Vamos fazer o quê?”. E concluiu: “Você acha que em casa elas têm coisa melhor?”. A professora insistiu: “Duvido que nas outras escolas estejam servindo isso!”.

Após a discussão, depois que a professora voltou para a sala, presenciei a diretora ligar para o setor de compras da prefeitura e solicitar que enviassem alimentos conforme o cardápio.

Desfecho:

Soube-se, no dia seguinte, que essa professora D foi para a rede social Facebook e denunciou o ocorrido. Houve muitas críticas aos administradores públicos e “curtidas” na referida postagem. Dias depois, chegaram os mantimentos, entre eles, curiosamente, muitas latas de atum e pacotes de macarrão, quase vencendo...

Esse episódio refletiu, por um lado, a consciência da professora D de que a qualidade da alimentação estava sendo negligenciada e, por outro, a conformação da diretora quanto ao que era possível servir às crianças a partir daquilo que destinam à escola. Obviamente, foi a posição que cada uma ocupava no organograma escolar que permeou as defesas sobre o que as “crianças pobres” deveriam ou não comer. Uma “queda de braços” midiaticizada pela “rede social” em que não foi ratificada a fala da diretora, nem atendida de fato a solicitação da professora por parte dos gestores públicos.

73° dia na escola

Cheguei às 12h, pois, na parte da manhã, tive aula. Logo que sentei à minha mesa, entrou na secretaria a mãe do aluno Fe. Ela estava furiosa e queria falar com a diretora. A diretora havia saído, informou a professora C; perguntei-lhe se eu podia ajudar, e a mãe do aluno respondeu: *“Eu vim aqui para pegar aquela professora B; a desafortada acusou meu filho de ladrão e deixou ele sem almoço. Hoje eu vou fazer aquela cabeleira dela encrespar!”*. A professora C concordou: *“É verdade, também achei o fim ela ter deixado toda a turma sem almoço, somente porque sumiu dinheiro da bolsa dela. **Vai saber se sumiu mesmo!** Mas a [apelido da diretora] acreditou, então, como ela é quem manda...”*. A mulher mudou o tom: *“Ah! A [apelido da diretora] sabe disso? Concordou? Então, eu volto aqui amanhã para falar com as duas. Isso não fica assim”*.

Quando a diretora retornou do intervalo, soube do ocorrido e, mesmo sem que ninguém questionasse, explicou: *“Não acredito que mandaram as crianças embora sem almoço. Eu fui à sala, disse que, enquanto o dinheiro não aparecesse, ninguém iria sair, mas em momento algum falei que não era para dar o almoço...”*. Minutos depois, a mãe do aluno Fe e mais outras duas mães chegaram, viram que a diretora tinha voltado e queriam uma explicação sobre o ocorrido: a acusação, a falta de almoço... A diretora explicou o que havia dito às crianças e que não imaginava que a professora iria levar o combinado ao “pé da letra”.

As mães se acalmaram, mas a mãe do aluno Fe deixou claro: *“Se ela chamar meu filho de ladrão de novo, não virei aqui falar com vocês. Vou arrancar ela da sala a tapas”*. A diretora respondeu: *“Calma, é preciso ter calma”*.

Desfecho:

Na manhã seguinte, a professora B (que chegou sabendo da ocorrência na tarde anterior) convidou o aluno Fe para ir limpar o pátio de sua casa e aguardou que ele fosse pedir uma foice para a mãe. Ele foi e voltou “radiante” - na cabeça, um chapéu de palha e, nas mãos, o material de corte. Aparentemente felizes, entraram no carro da professora B e partiram. Nada mais foi comentado em relação a esse episódio, nem pela direção nem pela professora.

Para além de um evento de alimentação, esse foi um dos momentos em que o círculo vicioso do “capitalismo predatório” (BOAVENTURA, 2010a) foi flagrado em fragilização ética, desresponsabilização. Também na ação da diretora que “proibiu o almoço e saiu da escola”, da professora que “cumpriu a ordem”, dos demais que “foram coniventes”, foram evidenciadas as artimanhas burocráticas para a exclusão - condutas articuladas em ações que envolvem muitos sem comprometer ninguém, apelos ao “estado de negação” (BAUMAN, 2008).

Nesse dia, bem que tentei resolver a situação de uma criança (S) que ficou na escola para o contraturno. Falei que ainda havia comida na cozinha, mas ela se recusou a aceitar a refeição. A menina foi contundente, incluiu-me (pelo tom e pelo olhar) entre os algozes e falou: *“Humilham a gente, agora querem que eu coma. Não vou comer!”*.

109º dia na escola

Uma menina do 2º ano chegou com marcas de vara pelo corpo; em seguida, foi chamada para explicar o que havia acontecido: *“Comi toda a salsicha que minha mãe ganhou na faxina. Levei*

uma coça daquelas, mas nem dou bola". A professora G perguntou: "*Mas que salsicha?*", e a menina respondeu: "*A mãe limpa o mercado, e eles sempre dão as salsichas que sobram nos saquinhos. Eu cheguei com fome, abri o saco e comi tudo!*". A assistente perguntou: "*Tudo, tudo?*", e a criança respondeu: "*Sim. Tinha 19, fui comendo, comendo e, quando vi, acabou tudo na minha pança!*".

110º dia na escola

Uma menina do 2º ano (sete anos) chegou com marcas de cinta nos braços. Contou que o pai chegou do corte de mato e a arrancou ("*a laço*") da cama. "*Mas por que ele fez isso?*", perguntei, e 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. Disse-lhe, então, que não era certo o que o pai havia feito, mas que ela também não teve uma boa atitude: "*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*". Deu então alguns detalhes dos logros do pai e voltou para a sala.

Não foi por acaso que esses dois eventos foram listados em dias subseqüentes. O fato é que, como o assunto do 109º dia me interessou, as próprias crianças, que souberam do novo "problema alimentar", trouxeram a "criminosa/vítima" até minha mesa e pediram que eu a interrogasse: "*Profe Cris, pergunta por que ela apanhou?!*", falou uma menina em tom de deboche. Depois do relato da colega, essa aluna confessou: "*Ih, eu já apanhei muito porque comi o que não era pra comer. Todo mundo apanha*". Ambas riram e voltaram para o pátio.

Enfim, comer na escola, além de satisfazer a própria necessidade, significa permitir que os adultos que estão em casa comam melhor. Não digo com isso que a comida é o motivo para a presença na escola, mas apenas um facilitador da presença, tanto que ouvi falas de muitos pais sobre as expectativas que têm em relação à possibilidade de aprendizado dos filhos: "*Sem estudo, ele vai ser que nem eu. Isso eu não quero pra ele*", comentou a mãe do Fe numa ida à escola. (Anotações de diário de campo/ setembro de 2011).

Outra corrida pelo benefício do turno integral foi presenciada na escola quando voltaram a ser oferecidas as "oficinas de arte e recreação" no turno contrário para os alunos do Ensino Fundamental, em setembro de 2011. Tratava-se de um projeto antigo, desarticulado com a

reforma da escola, mas que voltou a funcionar, precariamente, por determinação judicial, conforme a direção informou. As atividades ocorriam em três tardes na semana, priorizando as crianças indicadas como vulneráveis pelo Juizado da Infância. Para tanto, a escola contava com a colaboração de dois funcionários cedidos por uma fundação pública de artes, que ministravam música (banda) e desenho, somando quatro horas por semana. O restante das ações era desenvolvido por professores do próprio quadro que tinham desmembramento de horas.

Observando esses momentos, constatei que a impossibilidade de incluir todos nas atividades de turno contrário era primeiramente física, pois não havia salas suficientes para uma “dobradinha” das turmas. Em segundo lugar, faltava tempo para a articulação dos profissionais em benefício das ações. Osicineiros cedidos à escola nem sempre compareciam, pois priorizavam (apesar de cedidos) compromissos na instituição de origem, e isso era motivo de desconfortos, pois exigia remanejamentos emergenciais. Por fim, muitos dos professores (com ampliação de carga horária) pareciam despreparados para “brincar”, tendendo a práticas marcadas por sanções e vinculadas a condutas de sala de aula no ensino regular.

Nesse sentido, vale registrar que várias vezes testemunhei a proibição de alunos nas oficinas devido a comportamentos inadequados durante o horário regular. Tal fato foi justificado, certa vez, nos seguintes termos: *“Eles têm que saber que, se não obedeceram de manhã, não vão participar de nada de tarde. Gostam de computador? Pois façam por merecer! Além disso, já combinamos: se tiverem duas ausências por expulsões, dão a vaga para outro interessado!”* (Depoimento de uma das coordenadoras das oficinas, professora H, Diário de Campo/setembro, 2011).

A questão é que essas “sentenças proibitivas” eram apoiadas pela maioria do grupo de profissionais, sob o argumento da necessidade de se imporem limites. A ordem, mesmo que velada, era de “tolerância zero”, o que incluía desde suspender crianças que “brincavam com a comida na hora do almoço” até aquelas que “apelavam para a rebeldia” quase sistematicamente. Retomando, em outros termos, as reflexões de Rezende Filho (2009), aos pobres humildes, sempre coube caridade, e, aos subversivos, a criminalização, as punições - lições que as crianças da escola começam a aprender cedo.

Para que não se pense que a naturalização desse cenário excludente tem a ver apenas com a falta de formação dos docentes (oficineiros de ocasião), selecionei o evento abaixo como contra-argumento, já que envolveu um profissional específico da área.

77° dia na escola

O professor, cedido por uma fundação de artes para a realização de uma oficina rítmica, que ocorre uma vez por semana na escola, pediu que um aluno fosse até a secretaria e buscasse a diretora com urgência. No retorno, a diretora relatou o ocorrido: *“Você não vai acreditar no que aconteceu na sala”*. Então, relatou que o professor a chamou para que o ajudasse a descobrir *“quem soltou um pum”*, dizendo que não iniciaria a aula antes que o culpado se acusasse e saísse. A diretora contou que as crianças estavam trocando acusações, que o professor insinuava que já imaginava quem era e que os suspeitos (segurando os instrumentos musicais) diziam: *“Nem olha pra mim, nem vem”*. Então, a diretora admitiu ter perdido a paciência: *“Chamei o professor para fora da sala e disse: ‘Escute aqui, você nunca soltou um pum, não? Não acredito que você me chamou para isso. Olha aqui, você está sendo pago para dar aula. É isso que você tem que fazer’. Daí, ele entrou e mandou as crianças deixarem a porta bem aberta, o desafortado!”*.

Desfecho:

Nas duas semanas seguintes, o professor não apareceu. Ligaram da fundação, em cima do horário da aula, e disseram que ele não estava se sentindo bem. Depois, retornou, mas não aparecia mais na secretaria. Passou a tratar os assuntos importantes com a vice-diretora (sua colega de Regência Coral na igreja e numa escola particular da congregação).

Nesse acontecimento, transpareceu que, apesar de o referido professor (conhecido em outras escolas pela responsabilidade e competência profissional), ter suas horas pagas para lecionar na escola, o valor recebido não era o suficiente para que ele pudesse aguentar a proximidade com consumidores falhos e compartilhar arte com eles... Situação que explicaria também as ausências e atrasos frequentes do referido docente. Mais do que um problema de ordem fisiológica envolvendo um aluno e um professor, tratava-se de um problema de não-reconhecimento simbólico do segundo em relação ao primeiro. Na atitude da diretora durante a ocorrência, percebeu-se que ela não apenas compreendeu o desamor (amor líquido) para com

as crianças, que “*queriam permanecer na aula de música*”, como decidi, dando-lhes voz, que a incógnita dessa oficina em turno extra (às quartas-feiras) tivesse um fim. Conforme relatos da direção, reclamações para a referida fundação (da negligência) do profissional em relação à carga horária não surtiram efeitos duradouros: “*Uma semana vem no horário, depois, já volta tudo a ser como antes*” (*idem*).

De outra perspectiva, a referida fundação cumpre, aos olhos da sociedade, o seu papel social de inclusão, dado que possivelmente consta em índices de atendimento aos vulneráveis.

Consoante a isso, é permanente o uso da escola como fonte de visibilidade de instituições sob o argumento de responsabilidade social, tanto por parte de ONGs quanto de empresas privadas do município, segundo contaram as professoras. O evento descrito abaixo pode ilustrar de maneira mais enfática esse tipo de situação que, artificialmente, constrói imagens de benevolência e de investimentos na população do lugar.

71° dia na escola

Na tarde anterior, a escola recebeu uma ligação solicitando que, na manhã seguinte, se reunissem numa sala algumas crianças (o critério não ficou claro, apenas que era para a vice-diretora escolher a turma). Ela optou pelos alunos da turma do 2º ano. Já no início da manhã, chegou à escola um artista, contratado pelo município, para ensinar as crianças a fazerem brinquedos e instrumentos musicais com quinquilharias (lixo). Meia hora depois, chegou um carro trazendo uma assessora de marketing de uma empresa americana e um tradutor/intérprete; em seguida, chegaram o secretário de Meio Ambiente, uma viatura de uma emissora de TV e outra do jornal local. Para surpresa de todos, estava acontecendo na escola o encerramento de um projeto ecológico que, segundo se soube pela matéria veiculada na mídia, durou quase um ano, durante o qual as crianças “aprenderam” a cuidar mais da natureza, evitando a produção de resíduos. Essa empresa patrocinadora é considerada a maior poluidora do planeta e tem uma filial na região.

As professoras mostraram-se descontentes, primeiramente porque, conforme uma relatou: “*Aqui não se trabalha com lixo, pois na vila lixo é dinheiro*”; segundo porque “*Essa empresa [poluente] deve ter dado mais algumas coisas para esse projeto que não chegaram aqui. Palhaçada!*”, como outra professora complementou. Como o artista estava travestido de

palhaço, as crianças escolhidas foram para casa radiantes e voltaram mais ainda no dia seguinte: muitas viram sua imagem na televisão!

Até as docentes que nunca haviam se posicionado politicamente desde que iniciou este estudo contestaram o evento, bem como a atitude da diretora e da vice, que não apenas colaboraram, como também ajudaram naquilo que chamaram de “*teatrinho*”, prestando depoimentos. Segundo justificou a diretora, não fosse o fato de a escola ter se desestruturado, o projeto teria acontecido, além disso, “*não podemos perder a oportunidade de mostrar que na escola tem coisas boas*”. Sucederam-se olhares de esgotamento na secretaria e depois uma rápida evasão do local, como se ninguém mais quisesse gastar saliva contrariando o já ocorrido, o já divulgado como verdade.

Quando não havia mais docentes na secretaria, a diretora desabafou: “*Essas bobas, elas pensam que essa empresa multinacional está interessada em ensinar as crianças. Eles querem é fazer joguinho; isso, eu também faço!*”.

No entendimento da diretora, ela tinha aproveitado a ocasião para melhorar a imagem da escola, do lugar, perante a comunidade, mesmo que isso tenha significado fazer parte de uma jogada de marketing.

Independentemente do conflito que o evento gerou internamente na escola, a notícia de que as crianças “estavam aprendendo” sobre o destino correto de resíduos teve uma repercussão positiva na região central do município. No Facebook, naquela noite, após o noticiário local, muitos elogios ao trabalho realizado na escola foram postados na página da diretora e das professoras. Essa visibilidade serviu para acalmar os ânimos das professoras que haviam “ensaiado” uma manifestação em defesa da verdade e contrária ao difundido pela imprensa.

Em suma, o “projeto ambiental” gerou uma expectativa de conversão dos impuros na cidade mesmo que momentaneamente (ideal moderno de organização social), já que situações de negligência com a população do lugar mantiveram o seu curso normal, conforme o seguinte episódio:

90° dia na escola

As alunas JK e S chegaram à secretaria faceiras: “*Queremos contar uma coisa [disse a S], e vocês não vão acreditar: o pai do Grandão, do 2º ano, pegou ele e a ‘mulher’ se*

comendo". A diretora perguntou: "Como assim?". JK respondeu: "Ora, você não sabe?... Aquela mulher não é mãe dele, só é casada com o pai dele. O homem pegou eles pelados, todo mundo ouviu a briga ontem de noite [risos], e o velho deu uma surra neles, juntou as trouxas e foi embora... Deixou o guri para a velha" [mais risos]. A diretora pediu que parassem de falar bobagem: "O guri tem 11 anos. Aquela velhinha não iria se engraçar por ele", mas as meninas não desistiram e, antes de saírem, S falou: "Não querem acreditar, não acreditem, mas aquele gordinho é um tarado, e a velhinha é uma sacana".

A vice-diretora foi verificar se a criança estava em sala de aula. Constatou que sim. O menino agiu, naquela manhã, do mesmo modo de sempre: comilão, faceiro, como se nada de anormal tivesse acontecido em sua casa na noite anterior.

A mãe da S foi até a escola horas depois, a pedido da direção, e confirmou o ocorrido. Disse que a família já saiu de outra vila pelo mesmo motivo. Naquele dia, houve muito burburinho na escola, e alguns professores tentavam descrever a possível cena num tom de "ola ao bizarro". A diretora ficou de comunicar ao Conselho, e nada mais se falou sobre o ocorrido.

Conheci a referida senhora no dia em que estive na escola efetuando a matrícula do menino. Chamou-me atenção a sua fala infantilizada. Contou-me que estava tendo dificuldade de fazer o menino sair da cama dela e do marido e que, por isso, havia prometido comprar-lhe uma televisão, caso ele fosse para outro cômodo da casa. Eu interfeirei e disse-lhe que o menino já estava na idade de dormir sozinho, mas que ela não deveria "comprar" essa atitude. Diante do ocorrido, coube-me repensar as minhas opiniões, minhas ideias pedagógicas imbuídas de centralidade, com pretensão de universalidade, como se servissem a todos.

Volta e meia, ouvimos falar sobre pessoas que envelhecem sem ter se tornado adultas, premissa associada à ideia de imaturidade por excesso de proteção. Porém, pouco se alude no cotidiano à imaturidade gerada pela falta de proteção, de "formação social da mente" (VYGOTSKY, 1989), como o caso relatado dessa senhora e de outros tantos observados no lócus.

108º dia na escola

Um menino chegou à Educação Infantil com lesões, e a professora descobriu que havia apanhado da mãe. A mãe foi chamada e disse: "Bati, sim! Ele é meu filho e mereceu, e vocês aqui também, se ele incomodar, podem bater". A diretora explicou que ela não podia deixar

marcas na criança, que não era a primeira vez que estava sendo chamada e que, na próxima, a escola teria que comunicar ao Conselho. A mãe respondeu: *“Olha, querem chamar o Conselho, podem chamar. São é uns metidos, querem tirar onda, achar que podem mandar na vida da gente. Ajudar mesmo, ninguém ajuda! Estou há meses esperando creche para o outro. Só sabem mandar aguardar. Isso é que eles têm que resolver”*. A diretora foi enfática: *“Uma coisa não tem nada a ver com a outra”*, e a mulher, mais calma, explicou que bateu no filho porque ele joga tudo que encontra no bebê. Contou que o bebê é filho do marido atual, que *“sustenta a casa, e o malvado do [nome aluno] bate no irmão, e não adianta falar, ele não ouve”*.

A professora confirmou o dito pela mãe. A criança parece não entender nada daquilo que se pede, quase não fala, tem uma marca de cirurgia de lábio leporino, e talvez isso tenha prejudicado a comunicação.

No dia seguinte, o menino apareceu *“todo trabalhado no gel”* (conforme comentou a assistente), causando a impressão de que tinha sido bem tratado.

Se a violência física (sexual ou não) é uma realidade no lugar, algo comum, quase diário, resta saber por que não são desenvolvidas ações específicas para modificar a exploração corporal intragrupo em benefício da saúde das crianças, das famílias. Essa realidade revela certa naturalização da “primitividade” dos miseráveis, e a ideia de que os corpos dos consumidores falhos são exploráveis por todos. Nesse sentido, socializo a posição tomada por dois conselheiros tutelares em eventos que foram acompanhados a partir da escola.

103º dia na escola

Uma das assistentes da Educação Infantil notou que uma criança de três anos e meio há dias estava caminhando com dificuldade. Ao levá-lo ao banheiro, percebeu que havia sangue na cueca. Perguntou o que havia acontecido, e o menino contou que o irmão o havia machucado. A assistente concluiu, pelo desenrolar da conversa, que o menino vinha há tempos sendo molestado pelo irmão de 14 anos. A diretora ligou para o Conselho Tutelar, e foram até a casa da criança. Por fim, descobriu-se que o irmão, na verdade, é filho do padrasto, que a irmã do menino, de 13 anos, está grávida do outro filho do padrasto (de 17 anos) e que a mãe do garoto não havia gostado nada de a escola ter se metido na vida deles.

A conselheira pediu que todas as professoras tomassem cuidado, já que o pai da criança (detento no Presídio Geral/ Porto Alegre) é um traficante temido, pois costuma agir com violência, segundo informou. O padrasto é o ex “mão-direita” desse. A mãe já foi presa várias vezes por pequenos furtos em lojas da capital e por servir de “mula” aos parceiros citados.

No mesmo dia, no final da tarde, a mulher foi até a escola. Pessoa bem falante (em nada se parece com a imagem que costumamos fazer de “foras da lei”), argumentou: “*Se a escola viu algo errado, primeiro, tinham que ter falado comigo, não sair espalhando fama do meu enteado. Ameaçaram levar ele para a FASE*”. A diretora explicou que essa era a obrigação da escola, de acordo com a lei, mas a mulher não concordou e complementou: “*Já estou com problema no Conselho por causa da outra, que é de menor, agora vocês me arrumaram mais essa*”. Nos dois dias que se seguiram, o menino não apareceu, e a assistente da turma começou a ficar com medo de ir para casa sozinha, então, a diretora ligou para o Conselho e falou da ausência do menino. No dia seguinte, ele voltou, estava com um olhar triste, falou pouco, tinha outras marcas pelo corpo, porém, caminhava normalmente.

Desfecho: Nada mais se soube/comentou sobre o caso.

Interessante, nesse evento, foi o tom de voz da conselheira ao deixar claro que era de responsabilidade de cada uma das profissionais “denunciantes” zelar pela própria proteção. Desse modo, ao mesmo tempo em que a conselheira atendeu ao chamado de averiguar o fato, pareceu não estar certa de que a interferência na família seria a melhor opção. Além disso, intimidou o grupo de professoras e assistentes da escola, numa conduta duvidosa que foi de encontro àquilo que seria sua função, conforme rege a lei, o que se repetiu na ação de outro conselheiro nos dias seguintes:

106° dia na escola

Chegou à escola um conselheiro para apurar uma denúncia, e a diretora pediu que eu acompanhasse o rapaz até uma sala, porque ele iria interrogar um aluno e precisava de testemunha. Como ela estava atendendo os engenheiros da reforma, não podia presenciar a conversa.

O diálogo ocorreu da seguinte forma: o menino de oito anos foi chamado, e, quando entrou na sala, o conselheiro disse: “*Toca aqui, guri*”, gesticulando com a mão fechada, num cumprimento de “manos”. O menino atendeu ao toque, e, em seguida, o conselheiro perguntou:

“*Me diz uma coisa: o teu pai pega no teu pinto?*”. O menino respondeu que não, e o conselheiro insistiu, com a mesma “naturalidade”: “*O teu pai não te machuca?*”. O menino respondeu: “*Não*”. Encabulado, o aluno não levantava os olhos. O conselheiro levantou e apenas disse: “*Então, tá, moleque!*”. Na saída, falou com a diretora: “*Vimos apurar, pois o pai dele está sendo acusado de ter ‘pegado’ a sobrinha. Foi ela que contou em Porto Alegre para a psicóloga da infância que o tio tem pegado também o filho. Ainda bem que ele negou!*”.

Assim que o rapaz saiu, comentei com a diretora o estilo da conversa: “*Falta de cuidado, despreparo*”, e a diretora chamou a professora do menino (A) e perguntou como ele agia em sala. Ela disse que a criança quase não fala e que está sempre com sono. Falamos sobre a suspeita de agressão sexual, e a professora achou possível, pois, segundo relatou, o pai do menino tem atitudes estranhas, chega muito tempo antes do horário de saída e fica rondando a sala ou sentado no muro, “*vidrado no filho*”. A diretora pediu, então, que voltássemos a questioná-lo. O menino não apenas confirmou o fato da agressão, como também falou que o pai não quer que ele conte para ninguém.

A diretora ligou para o Conselho, relatou a situação, e a presidente da instituição solicitou um exame na criança, o mesmo que estava sendo feito na prima do menino.

Horas depois, a mãe do menino apareceu na escola, queria saber “*quem é que se meteu no caso*”, pois o [apelido do conselheiro] contou que o menino havia negado e que, em vista da denúncia da escola, o pai estava sendo acusado injustamente de mais um crime. Falou que eles (a família) são membros da igreja e que jamais o seu marido faria mal a alguém. Concluiu dizendo que teriam que sair da vila em razão das fofocas iniciadas por uma sobrinha “*desavergonhada*”. Reiterou que o [apelido do conselheiro] os conhecia bem.

A vice-diretora demonstrou sentir medo da mulher, tendo em vista que ela é enorme e estava nervosa. Então, fui até onde conversavam e disse: “*Olha, fui eu quem acompanhou o conselheiro e foi para mim que o [nome do aluno] contou o que o pai faz com ele*”. A mulher me olhou e disse: “*Você tem coragem, **Miúda**, mas o meu guri mente, ele é um mentiroso desde pequeno*”. Respondi: “*Infelizmente, precisei levar adiante o caso, **sou obrigada a fazer isso por lei**. Acho bom que ele faça o exame, afinal, se nada for provado, o pai ficará livre*”. A mulher foi embora depois de dizer que a “*única justiça é a divina*”.

A diretora ligou para a presidente do Conselho Tutelar e questionou a atitude do conselheiro, frisando que foi “*covarde e perigosa*”.

No dia seguinte, o menino compareceu à escola com muitas novidades: tênis novos, canetinhas. Falou para a professora: *“Foi o meu pai quem me deu, ele é muito bom para mim!”*.

Nada mais se soube sobre o caso em si, apenas que *“o sem-vergonha colocou a casa à venda, mas aquilo não vende, está caindo aos pedaços!”* (comentou a presidenta do CPM).

Alguns membros da direção comentaram que esses conselheiros foram eleitos por votos de moradores da vila, o que explicaria o fato de eles serem chamados pelos apelidos, bem como de não quererem *“delatar seus eleitores”* (fala de um membro da direção). Contudo, vale considerar que, depois da nova lei de adoção⁸¹, que no lugar do pátrio poder instituiu a ideia de poder parental, a dificuldade de retirar uma criança da família (mesmo sob suspeita de violência) aumentou, isso nem sempre é bom para as crianças vítimas de maus tratos.

Portanto, a impotência dos conselheiros diante de certas situações também precisa ser ponderada. Além disso, segundo informações dos professores, a única casa de passagem do município está sempre lotada - situação de longa data, que fez com que administradores que assumiram em 2012 quisessem repassar para a escola a demanda de atendimento noturno: *“Foi preciso nos mobilizarmos. Queriam que no turno da noite a escola virasse abrigo. Imagine! Como iríamos receber os alunos de manhã? [...] foi uma pressão no Facebook que fez os donos da ideia recuarem”* (comentários de um membro da direção/ Anotações em Diário de Campo/dezembro, 2012).

A ideia de que para a escola tudo serve ou de que todos podem dizer o que é bom ou não às crianças também foi evidenciada num evento em particular, durante um processo de aquisição de livros que me coube (na função de pedagoga) otimizar e (na função de investigadora) descrever:

55° dia na escola

Chegou à escola um vendedor de livros que eu já conhecia e que forneceu uma bibliografia muito rica para uma escola onde eu havia trabalhado na Serra. Fui ver a mercadoria, não tinha nada de interessante (somente didática vazia e ilustrada). Questionei: *“Onde está*

⁸¹ Lei acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm

aquela literatura infantil?”. Ele me respondeu: “***Mas aqui isso não vende, somente coleções de boas maneiras, de higiene, livrinhos bíblicos***”.

Enfim, nada pôde ser comprado, pois lhe expliquei que o armário já estava lotado dessas coleções e de outras similares. Dei-lhe uma lista com coisas básicas que a escola não tinha: enciclopédia infantil, livros de curiosidades, dicionários de animais, de vegetais, literatura infantil (de autores nacionais).

Dois dias depois, ele retornou à escola com o que chamou de “sobra de estoque”. Insistiu para vender uma série de livros infantis interativos com títulos no diminutivo: *O elefantinho, A borboletinha*, etc. Foi difícil convencê-lo de que, “*no momento, só há verba para o necessário, o encomendado*”. Vinte dias depois, os livros chegaram, exatamente como haviam sido solicitados.

Nesse evento, observei, além da questão do descarte da sobra de estoque de livros para a escola, a ideia que circula no coletivo de que a “literatura” higienista e moralizadora é a indicada para a condução de ações com as crianças da periferia das periferias.

Enfim, alimentação/descaso, descarte/descaso, violência/descaso: estigmas perfazem o cotidiano escolar.

9 AS PROFESSORAS DOS NETOS DOS FORASTEIROS

“Doce é dormir; mais doce, ser uma pedra. Nesta época de terror e de vergonha, triplamente bandido é quem não vê nem sente. Deixem-me aqui, e não perturbem meu descanso”.

(Evgeniia Semenovna Ginzburg⁸²)

Das 17 profissionais entrevistadas⁸³ (numa inclusão progressiva), nove contaram, com riqueza de detalhes, que estão na escola *de castigo*, admitindo que “subverteram” ordens de superiores ou que não tiveram influência político/partidária para pedirem lotações em outros ambientes. Desse modo, a designação ao lugar significou a exclusão das escolas centrais e principiou um mal-estar difícil de ser contido, num misto de desânimo e agressividade, por vezes, de irresponsabilidade com a prática pedagógica. Essa condição de profissionais “excedentes” do ponto de vista baumaniano foi evidenciada nas seguintes falas:

Eu vim porque quis [...], mas a gente vê que muita gente não vem pra cá porque quer. Vem como um castigo, e tem vários outros que moram perto, fica mais à mão. Não é por uma opção, porque eu acho que aquele lugar é legal, são poucos os que vieram pra cá assim (Transcrição de entrevista com A em setembro de 2012).

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 professora B em setembro de 2012).

*A nossa escola é vista pelos profissionais que aqui são mandados como a escola que é dita como um castigo. Aquele profissional que não se deu bem em outras escolas, tanto que, muitas vezes, eu, como diretora, recebi telefonemas, e a secretaria me manda os profissionais e diz: “não mostra os dentes, **porque aí ele vai ver o que é bom**” (grifos meus) (Transcrição de entrevista com a diretora em setembro de 2012).*

⁸² Escrito nas memórias sobre os 18 anos que estive no GULAG. Primeira mulher a descrever os campos de concentração russos.

⁸³ Apesar de terem sido incluídas 17 entrevistas no diário de campo ao longo da estada em campo, foram objeto de análise apenas 12, em vista de que não foi possível conseguir que cinco informantes validassem a transcrição sonora. Todas as vezes que estive na escola para coligir as assinaturas, as informantes estavam ausentes.

Quanto à professora B, vale registrar que, antes de ser designada para a escola em questão, ela exercia a função de diretora numa pequena escola situada na zona rural do município, onde diz ter vivido os melhores anos de sua docência. Ela gostava de recontar esse fato: *“Os pais estavam todos comigo, por isso me tiraram de lá e me difamaram”* (Registro em Diário de Campo/ julho, 2011).

59º dia na escola

Em virtude de várias turmas estarem sem professor, a diretora havia solicitado uma professora substituta, e eu estava sozinha na secretaria quando recebi uma ligação, num diálogo que se deu mais ou menos assim: *“Quem está falando?”*, perguntou a desconhecida. Expliquei minha função na escola e perguntei o que desejava, e a pessoa respondeu: *“Olha, liguei para mandar um recado para a [apelido da diretora], que, se ela pensa que eu vou trabalhar aí, ela está muito enganada. Eu sei muito bem que tipo de escola é esta. Não vou para aí nem que me paguem o dobro. Prefiro me encostar de novo...”*. Depois, sem se despedir, desligou o telefone.

A diretora retornou da “ronda matinal” e contei o ocorrido. Disse-me ela que já sabia de quem se tratava, que era uma ex-colega do normal, e afirmou: *“Vão mandar para cá mais essa... Não sabem para onde mandar; está há meses encostada, mas deixa que vou ligar para a Secretaria e contar esse desaforo”*.

A diretora ligou para a prefeitura e fez o relato; na manhã seguinte, a referida professora chegou à escola, pediu desculpas, disse que não conseguia mais viver com o seguro-saúde e que se desesperou quando soube da designação, pois pensava que iria retornar à escola onde atuava, perto de sua casa. Ela completou: *“Sabem que não tenho carro e tenho problema de coluna...”*. Enfim, a diretora desconversou. Nas semanas seguintes, a professora compareceu pontualmente, lecionou na Educação Infantil até finalizar o laudo da professora regente da classe e foi elogiada pelas assistentes de turma: *“Ela não grita com as crianças. Até os nossos ouvidos descansaram”*, comentou uma assistente da turma.

Nesse dia, ao despedir-se da escola, a professora substituta falou: *“Nossa! Sabe que achei que seria muito pior aqui? Não que eu tenha gostado de vir para cá, é muito longe, mas não é tão ruim quanto falam. As crianças até são **boazinhas**”*.

Desfecho:

Soube-se, dias depois, que essa professora foi enviada para outra escola, mas não àquela onde queria atuar: “*Lá já tem gente no lugar dela, não querem ela de volta, vivia de atestado. Agora vai ficar assim, pulando de galho em galho, cobrindo brechas...*”, comentou a diretora.

O organograma escolar revela um corpo docente 100% feminino, o que inclui a única professora transexual do município. Isso merece um olhar também para as designações funcionais excludentes à escola em estudo, na perspectiva de gênero, pois é no mínimo curioso que não haja docentes homens a serem “deslocados” do centro para a periferia, por razões similares às relatadas. Almeida explica que

o processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva a hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas, de segundo escalão. Essa dupla (des)valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder (1998, p. 44).

Porém, duas questões precisam ser consideradas. Primeiro, que o machismo vem sendo desconstruído socialmente há décadas. Desde a segunda metade do século XX, verificou Zinani (2010, p. 50), “a voz feminina passou a ser ouvida, e a sua presença adquiriu visibilidade, tornando-se um dos traços mais significativos da cultura moderna”. Segundo, que resquícios do comportamento de repreensão ao feminino na Sociedade de Consumo Líquido Moderna obedecem à ambivalência e variam conforme o “valor dos sujeitos femininos” a serem contidos/excluídos/calados. Esse machismo modalizado com caráter circunstancial está atravessado por questões econômicas, pois um dos critérios excludentes na atualidade está *orientado* pela matriz financeira.

Desse modo, o debate referente aos direitos das mulheres, hoje, ampliado para uma luta pela igualdade de gênero, mesmo que não aparente, está desvinculado das naturalistas questões de sexo. Tudo porque as falas cotidianas excluem do fenômeno das desigualdades suprabiológicas as determinantes impostas pelo mercado nas sociedades capitalistas. Além disso, é oportuno ao sistema econômico que a questão da emancipação humana seja desfeita em fragmentos e controlada por grupos específicos, em “gavetinhas”, evitando-se a tomada de consciência coletiva e um movimento em massa de excluídos. Viana explica:

A suposta “dominação masculina” é mais uma produção de um inimigo imaginário do que uma identificação real do que consiste a opressão feminina e quais suas condições. Por detrás desta ideia há o maniqueísmo e a incompreensão do conjunto das relações sociais (2010, p. 42).

Doutro modo, de maneira alguma podem ser ignorados os efeitos práticos do embate binário/cartesiano entre mulheres e homens, entre feminino e masculino, nem pode ser negado que o ônus tenha recaído historicamente sobre uns (mulheres/homossexuais), beneficiando outros (homens/heterossexuais). Entretanto, vale considerar o condicionamento das conquistas parciais das mulheres/de gênero a interesses, antes de tudo, econômicos e ponderar sobre a coexistência da imposição legal dessas vitórias com *sutis* incentivos a comportamentos preconceituosos na sociedade difundidos em boa parte pela mídia que são minimizados sob o argumento do cultural.

Mulheres, *gays*, lésbicas, transexuais e travestis que socialmente se fizeram feminino/masculino são, frequentemente, alvos de violência simbólica ou física. Esses eventos heterofóbicos realimentam lutas *de/entre* categorias e, ao mesmo tempo, atendem ideologicamente ao estatuto capitalista, que hierarquiza relações como forma de se autoimpulsionar. Diante disso, cabe questionar: “é possível haver emancipação feminina sem emancipação humana? Ou seja, é possível a libertação feminina sem uma libertação geral da humanidade?” (VIANA, 2010, p. 42).

Ainda na análise do grau de recomodificação dos profissionais da escola, é importante destacar que 75% (mulheres e homossexuais) têm mais de 40 anos de idade e um bom tempo de atuação no sistema público de ensino. A concentração de profissionais dessa faixa etária indica que a idade e o tempo de funcionalismo são critérios que, de algum modo, contribuíram para que ambos fossem classificados como “excedentes” das escolas centrais.

Na mesma ordem “seletiva”, duas das assistentes da Educação Infantil (EI) são deficientes físicas: uma é cadeirante, e a outra tem sequelas da poliomielite. Ambas têm dificuldade para se locomover e acompanhar o “tranco” dos pequenos; mesmo assim, a portas chaveadas, assumem as turmas de Educação Infantil nos intervalos das professoras regentes e auxiliam nas demais atividades de ensino.

Ações lentas também são as únicas possíveis para uma das três professoras da EI, que tem obesidade mórbida e sofre de ataques epiléticos. Com formação para a docência em nível médio, a professora contou que aguardava há seis anos, na escola onde adquiriu a habilitação, uma oportunidade para exercer a profissão. Nesse tempo, atuou como auxiliar de secretaria, sendo responsável pela reprodução de cópias para as professoras e alunos. Em suas palavras: *“Nem dei bola para o que me disseram sobre esta escola. Minha mãe e meu marido tentaram me apavorar... Não adiantou. Finalmente, eu pude largar aquele xerox!”* (Anotações em Diário de Campo/ Professora F: julho, 2011).

Quanto à assistente educacional que teve paralisia infantil, o relacionamento entre ela e os membros da direção é tenso. A profissional não aceita o fato de ter sido mandada pelos gestores municipais para uma escola tão distante de sua residência quando existem várias outras possibilidades mais próximas que não exigiriam transporte urbano e caminhadas. Por isso, segundo os membros da direção, ela faz “corpo mole”, volta e meia desaparece, tranca-se no banheiro. *“Se faz de vítima e denunciou a gente duas vezes por assédio moral no Setor de Pessoal da prefeitura [...] as escolas que ela quer ir não têm vaga, e ninguém quer ela, já sabem que é uma a menos”* (Depoimento de membro da direção, Diário de Campo/setembro, 2011).

Já a relação com a assistente de EI cadeirante é de muito afeto e pode ser explicada também pelo momento de sua designação funcional para a escola, conforme foi narrado:

Sim, nós recebemos a cadeirante que é uma assistente de escola em 2010. Por onde essa assistente passou... Ela foi nomeada pela Secretaria de Educação. Ela foi enviada a três escolas de educação infantil, as três colocaram que não tinham condições de recebê-la. Recebi a proposta vinda da Secretaria da Educação, que eu receberia uma a mais, porque necessitava ter oito assistentes de escola. Eu já tinha as minhas oito, então, eu ia ganhar uma a mais porque aqui o que eu ouvi, onde eu fui chamada na Secretaria de Educação, onde aqui eles teriam a certeza de que ela não teria mais uma decepção. A menina estava chorando dentro de uma ambulância quando chegou aqui, dizendo que aqui seria o terceiro lugar, que não era pra dizer não pra ela, e hoje ela atua normalmente na sala de aula. É uma profissional maravilhosa que está integrada. Inclusive, temos um menino que é aluno dela que teve paralisia cerebral, e ela dá conta do cuidar e higienizar a sala de aula tranquilamente. Foi terrível a vinda dela, principalmente, pra ela e pra nós, pra mim, que constatei que é muito triste, que há toda uma política de inclusão, só que, na prática, não existe essa preocupação de preparar as

peessoas para receber essas (Transcrição de entrevista com a diretora em setembro de 2012).

Mesmo que tenha havido a promessa de que a cadeirante seria um *plus* na escola, essa “vantagem” durou pouco, pois, conforme contou a diretora, “*logo a outra nomeada (perfeita) desistiu da vaga*”. Contrariando o percurso dos fatos, a profissional em questão cativou a equipe, e todos demonstram empatia por ela, comportamento que pode ser compreendido num relato sobre o acidente de bicicleta, ocorrido há dez anos, que ela sofreu: “*Foi horrível, ela tinha 11 anos ou 12, ficou três meses no hospital. Toda a escola ‘lá de cima’ foi preparada para recebê-la quando deu alta... Eu trabalhava lá na época... Todos choraram com a notícia, com a volta dela desse jeito, ninguém acreditava... O jornal, a rádio estavam sempre lá na escola, entrevistando a diretora, ela, os colegas. No ano passado, também entrevistaram ela por causa da novela das oito, aquela em que a Aline Moraes⁸⁴ virou cadeirante*” (Depoimento de uma merendeira/Anotações de Diário de Campo/outubro, 2011).

Além disso, a dificuldade que a condição de cadeirante impõe para uma jovem que era saudável é latente, e isso, possivelmente, impedia que o grupo de profissionais da escola negasse as suas limitações em meio ao convívio diário, conforme registrado em campo:

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. Eu nunca havia presenciado nada igual. Todas agiam com naturalidade. A assistente percebeu meu constrangimento e, sorrindo, perguntou se eu estava apavorada. Tentei disfarçar. Todas riram e começaram a me explicar o processo de higienização. Brincavam e faziam do momento algo leve... Havia uma mangueirinha introduzida abaixo do umbigo da assistente, e, assim, o orifício precisa ser limpo com regularidade, disseram, em vista de que o contato com a urina pode causar infecções, irritações, etc. Vestir uma calça, uma camisa e um *blazer* após a troca da fralda exigiu o esforço físico de todas. Nesse momento, ofereci-me para ajudar e, na

⁸⁴ Referia-se a uma novela da Rede Globo, *Viver a vida*, em que a personagem principal, vivida pela atriz Aline Moraes, fica paraplégica após um acidente. A repercussão desse drama na arte foi tanta que a atriz serviu de protótipo para o lançamento de uma boneca cadeirante pelo customizador Marcus Baby.

sequência, recolocá-la na cadeira de rodas e acompanhá-la até um carro que chegou para buscá-la. Estava chovendo e foi difícil transportá-la da cadeira até o assento do automóvel, pois suas pernas pesam muito. Voltei para a secretaria, molhada, “*um pinto*”, conforme brincaram as colegas de sala, elogiei-as pela generosidade com a colega deficiente... Ato inédito para mim, mas diário na rotina escolar... Cena que custou a sair de minha cabeça... Foi a constatação de que as profissionais da escola (num processo de revezamento consensual) doam em média 20 minutos do intervalo diário em benefício de “nossa assistente de EI cadeirante”.

Em vista do barro que se acumula entre os pavimentos da escola e impede a circulação da cadeira de rodas, a direção manteve por algum tempo a profissional cadeirante na secretaria, com atribuições administrativas. Porém, “essa vantagem” foi denunciada à promotoria pública do município, e, durante minha estada em campo, a diretora foi obrigada a responder administrativamente pelo “desvio de função” que havia promovido/permitido. Eu mesma a ajudei a formular uma defesa por escrito à promotoria, a qual foi fundamentada na falta de acessibilidade para a cadeirante, fato que também contraria o previsto em lei.

Para além de uma questão de legislação inclusiva para a acessibilidade, a questão da mobilidade em si é crucial na atual Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, onde aqueles que têm dificuldades de locomoção, de circular nos mais diversos espaços “em consumo”, são considerados inaptos. Para Bauman (1998, p. 118):

estamos todos traçados num contínuo estendido entre os pólos do ‘turista perfeito’ e o ‘vagabundo incurável’ – e os nossos respectivos lugares entre os pólos são traçados segundo o grau de liberdade que possuímos para escolher nossos itinerários de vida. A liberdade de escolha, eu lhes digo, é de longe, na sociedade pós-moderna, o mais essencial entre os fatores de estratificação.

Ademais, na Contemporaneidade capitalista, “a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (BAUMAN, 1999, p. 19).

Voltando aos critérios para a segregação de profissionais do ensino testemunhada no lugar, constatei que cinco professoras tomam medicamentos contínuos, três delas para o controle de depressão pós-abstinência por uso de drogas. O receituário delas provoca efeitos

colaterais, tais como tonturas, sonolência e irritabilidade. São sintomas que desencadeiam mal-estares dentro do grupo, pois afetam a comunicação dessas docentes tanto com as crianças quanto entre si.

Na cozinha da escola, dois dos cinco profissionais desenvolvem doenças degenerativas e tomam coquetéis diários para o controle viral; duas mães voluntárias trabalham em troca de sobras da merenda há mais de dois anos.⁸⁵ A permissão para essa irregularidade funcional foi justificada pela direção e deve-se, segundo argumentam, ao fato de que os colegas debilitados responsáveis pelas refeições se ausentam mensalmente para as consultas e exames médicos e de que não há, no quadro municipal, quem os substitua nessas ocasiões. Nas palavras de um membro da direção: “*as crianças precisam comer. Sempre tivemos voluntárias. A Secretaria de Educação sabe, mesmo que não digam...*” (Anotações em Diário de Campo/setembro, 2011).

Em suma, trata-se de uma concentração estranha de profissionais na escola da periferia das periferias, o que sugere que o controle de corpos docentes obedece a múltiplos critérios mercadológicos. Em sutis designações heterofóbicas, profissionais são excluídos das escolas centrais - pessoas que infringem o padrão desejável para ensinar os filhos dos *homo eligens*, os seres de bem da Contemporaneidade. Para Bauman (2008, p. 131),

Se alguma parte (do conjunto de implementos em uso diário, da atual rede de contatos humanos, do próprio corpo de alguém ou de sua apresentação pública, o eu/identidade de uma pessoa e de sua imagem publicamente apresentada) perde seu poder de seduzir o público ou seu valor de mercado, ela deve ser cortada, jogada fora e substituída por uma “peça sobressalente nova e aperfeiçoada”, ou apenas mais recente e ainda não utilizada.

Nesse aspecto, vale considerar a existência velada de um projeto funcional que prevê a junção de excedentes na escola da periferia das periferias e ao mesmo tempo previne a aproximação entre os economicamente desiguais. Esse distanciamento evita que “lapsos de responsabilização” ocorram por parte dos *homo eligens* para com os consumidores falhos. Algo

⁸⁵O trabalho em troca de comida infringe pelo menos de dois modos a legislação: primeiro, no que se refere ao próprio regime escravagista; segundo, no que concerne a não repassar alimentos da escola para outros. Além disso, o fato de a comida sobrar diariamente também pode revelar uma comida feita em quantidade maior que a necessária, para que o pagamento diário seja garantido às mães.

que se assemelha ao que ocorreu durante o Holocausto judeu em que a comoção foi evitada com os afastamentos entre os “homens de bem” e aqueles que apresentavam um desvio na “perfeição” idealizada.

Possivelmente, em vista de um estranhamento ao lugar mediado pela baixa autoestima (em meio à diferença entre o espaço em que se encontraram para a docência e o lugar para onde gostariam de retornar/estar), entre 2003 e 2013, conforme dados fornecidos pela direção da escola, seis professoras pediram exoneração da escola e abriram mão do concurso público, “*algumas com anos de município*” (Anotações de Diário de Campo/ setembro, 2013). Nesse mesmo período, quatro professoras entraram em laudo médico por períodos longos, com problemas diversos: coluna, tendinite, depressão.

Como o governo atual do município foi reeleito, sete das profissionais do ensino excluídas de escolas centrais, que não tiveram como abandonar o trabalho, estão há mais de cinco anos no lugar. A maioria delas protesta, em diferentes ações displicentes, a remoção - comportamento que, inconscientemente, ratifica aquilo que os agentes políticos utilizaram para justificar os seus atos administrativos. Exemplo desse comportamento negligente de servidores públicos no lugar é o fato de que um dos processos mais trabalhosos na secretaria escolar (segundo um membro da direção) é validar o ponto: “*levo mais de uma semana somente tentando justificar para o RH os atrasos, as faltas e as saídas mais cedo do pessoal, um absurdo! O ponto é um horror! Depois, ainda passo o resto do mês ouvindo piadas porque não passei a mão na cabeça delas, ‘as bonitas’, que querem que eu omita que não cumprem o contrato*” (Anotações em Diário de Campo/agosto, 2011).

Mesmo quando convocadas para ações de capacitações oferecidas pela Secretaria da Educação, o número de professoras presentes é pequeno. Em casos de convite para cursos ou reuniões fora da escola, isso se repete, revelando que, antagonicamente, as profissionais excluídas não se sentem à vontade estando distantes do lócus.

Participei de um evento em que as professoras do município tinham sido convidadas a inscrever relatos de boas práticas. Além de ninguém da escola ter se inscrito, percebi que as professoras presentes buscavam, durante as conferências, assentos longe da equipe diretiva da escola. Na dúvida sobre se era isso mesmo que estava ocorrendo, questionei a diretora, e ela me disse que eu havia percebido corretamente: “*É sempre assim. Elas não sentam perto de nós*

para não serem identificadas como pertencentes à escola. São umas bobonas, acham que ninguém sabe onde elas estão” (Diário de Campo/ julho, 2011).

Importante ressaltar que os atrasos e faltas dos profissionais da escola são descontados categoricamente, conforme rege a Lei, o estatuto do servidor, ou seja, essa situação na escola pode ser visualizada nos controles de pessoal da prefeitura, assim como a sua recorrência, há décadas. Nesse sentido, vale mencionar que os próprios servidores do RH costumam prevenir os novos nomeados sobre o lugar difícil para onde estão designados. A supervisora educacional, nomeada no final do ano de 2011 para a localidade, contou: *“Quando fui tomar posse, a mulher que me atendeu disse que era bom, antes de eu assinar o termo de aceite, vir conhecer o lugar, pois quem vem de fora, assim como eu, de outro município, não aguenta ficar... E daí o trabalho realizado por eles [RH] é perdido. Mandou eu pensar bem...”*. Ao ouvir o relato da colega, um membro da direção interveio: *“Já mandaram ela para cá para não ficar. Tinha outras escolas precisando de supervisão, mas nas escolas dos ‘diretores preferidos’ somente entra quem eles querem...”*.

Essa acolhida desanimadora à nova integrante do organograma escolar por parte dos membros do RH revelou que não há melindres, do ponto de vista administrativo/governamental, em nomear a escola líquida em questão de gueto educacional, nem de perpetuar estigmas para com os seus consumidores falhos.

Em resumo, servidoras recém-nomeadas, sem vínculos afetivos ou partidários com a gestão pública, mulheres maduras que contestam ações administrativas em escolas centrais, deficientes físicas, homossexuais e doentes crônicas têm sido consideradas aptas para lecionar na escola da “periferia das periferias”. Essa situação indica, além da prática de depreciação de corpos com pouco potencial para a recomodificação, também o uso do controle do “coeficiente de chateação” (BAUMAN, 2008) pelos agentes políticos que nomeiam, removem e mantêm profissionais no lócus.

Conforme apontou Narodowski (2013),⁸⁶ a escola perdeu, já na Modernidade (a partir do século XVIII), grande parte de seu potencial para o ensino quando deixou de ser apenas

⁸⁶ Conferência proferida no minicurso “Comenius e a educação”, reflexão com o autor, Prof. Narodowski, sobre um texto sob o mesmo título (2004), momento em que enfatizou o quanto a escola pensada e articulada por educadores

comeniana, quando o Estado se apoderou da instituição sob o argumento de que a tornaria direito público. Até então, desde a Carta Magna (século XVII), a escola era discutida e projetada por educadores, sendo as aprendizagens consideradas o fim, sem interferências ou objetivos e metas alheias, mesmo que sob um prisma redentor.

9.1 DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS QUE PRODUZEM

Em busca de apreender de que forma as relações entre os profissionais designados para a escola produzem consequências no modo de ensinar na escola da periferia da periferia, considerei a escuta dos docentes e da equipe gestora mais reveladora do que os próprios índices que têm situado a instituição na linha das baixas colaterais nos mapas estatísticos a que está assujeitada.

8º dia na escola

A direção foi chamada no Foro da Infância e da Juventude para explicar a expulsão de uma aluna de 11 anos que, segundo a professora, a agrediu: *“Pulou em mim”*, comentou. No Foro, ocorreu uma negociação: a escola ficaria apenas com o irmão da menina, que também estuda na mesma série, e a suposta agressora seria transferida para outra escola nas proximidades.

A diretora voltou da audiência e, comemorando, contou que não abriu mão da expulsão da aluna e que o promotor, depois de ouvir o seu relato e verificar o livro ata, concordou com a ação, fato que tranquilizou também a Secretaria da Educação, que esteve representada na audiência.

A professora “agredida”, que aguardava o desfecho na secretaria, também festejou, porém, salientou que o bom teria sido se o menino (irmão) tivesse sido expulso junto. Ela enfatizou isso: *“O Cr será o próximo que vou mandar embora”*. Seguiram-se risos de ambas: professora e diretora. Para encerrar o assunto, a diretora advertiu: *“Agora, vê se tu sossegas dentro da sala”*.

teve êxito em seu período inaugural no século XVII, bem como o problema que a anexação da instituição escolar ao Estado gerou ao processo de ensino e aprendizagem.

Questionei a diretora sobre os motivos da expulsão, e ela informou que a menina é terrível: *“Todos os irmãos já passaram por aqui, dois estão na FASE”*. Contudo, admitiu que a criança não “pulou” em cima de ninguém, mas que saía o tempo todo da sala e convencia os outros colegas a também não retornarem do recreio. Chamava a professora de tudo... Fazia ameaças quando estava no pátio, gritava: *“Vem me pegar, tenta, que eu te quebro...”*. Enfim, disse que a menina desautorizava a professora. Episódios recorrentes fizeram com que a professora se negasse a entrar em sala de aula nos dias em que a menina ia, alegando que temia agressões. Foi a partir de conflitos diários na turma, acrescidos do fato de que a professora substituta passou a se sentir explorada porque entrava mais em sala de aula do que a professora regente, que a direção decidiu pela expulsão.

Questionei, em outro momento, a professora substituta sobre a relação dela com a ex-aluna. Foi quando respondeu: *“Comigo, nunca ninguém daquela turma implicou. Até gosto de trabalhar com eles. Adoram artesanato. Aqueles móveis de CDs que tem na sala, eu que fiz com eles...”*. Informou, ainda, que havia dito à diretora que ela assumiria a turma, desde que a professora assumisse suas atribuições na secretaria, que estavam ficando atrasadas (mapas estatísticos/ajustes na documentação do censo escolar). Porém, a direção não aceitou a sugestão.

Questionada, a diretora disse que essa professora é a única que consegue manusear os mapas do MEC, que ninguém domina a Internet na escola. Em geral, a maioria dos professores tinha conta no Orkut e Facebook.

Na mesma tarde, presenciei uma ligação telefônica da escola vizinha, em tom de xingamento, para a diretora, que, depois de atender ao telefonema, teve um acesso de choro. Segundo relatou, o diretor da outra escola (da rede estadual) que recebeu a aluna expulsa cobrou-lhe o fato de ter mandado *“mais um problema para eles”*. Aproveitou e falou que os alunos do 6º ano que vieram da “escolinha [apelido da diretora]” no início do ano não sabem nem ler...

Desfecho: Nas duas manhãs seguintes, a menina expulsa veio para a escola. De estatura pequena, mas com aparência de ter mais idade do que disseram, ficou sentada num dos bancos de acesso à sala de aula. Aproveitei que não havia ninguém por perto e fui questioná-la, perguntar se ela estudava na escola... *Ela respondeu: “Não, a [apelido da diretora] me expulsou por causa daquela maluca da professora B”*. E completou: *“mas eu não vou ir mais na escola*

do [nome do diretor]. Ele me chamou de um monte de coisa... Eu quero ficar aqui com o meu irmão. Lá não tem almoço”.

(Registro de diário de campo/ professora B: junho de 2011)

Na fala da direção, desde os primeiros contatos, foi possível entender que a meta é manter a escola em funcionamento, cumprir com obrigações de atendimento e as normas burocráticas, mesmo que isso signifique “ignorar que crianças fiquem pelo caminho”. Tal postura, ao longo da estada em campo, foi se revelando como exigência prática para gerir uma escola naquele lugar. Essa concordância com o fato de que outras incumbências são mais importantes do que a aprendizagem em si também foi evidenciada em sala de aula, conforme os registros que seguem.

10º dia na escola

Feito o cronograma, numa sexta-feira, resolvi iniciar um ciclo de entradas em turmas para verificar como são as relações entre crianças, professores e as aprendizagens. Iniciei pela turma da progressão. Entrei em sala logo após o café, por volta das 9 horas.

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 entrei na sala, algumas crianças fizeram um sinal – colocaram o dedo na boca –, meio que debochando da cena, dando a entender que não era para eu fazer barulho, pois a professora estava dormindo. Aproximei-me da mesa da professora B e perguntei se havia algo errado, se ela estava passando mal. Ela me olhou sem muita surpresa e, com a língua um tanto enrolada, disse que não havia conseguido dormir a noite, mas que ela só precisava ficar um pouco com a cabeça abaixada que melhoraria. Perguntei-lhe se não queria ir para casa, e respondeu-me que não, que, se fosse, teria que ir atrás de atestado e que já estava acostumada a trabalhar em situações muito piores. Levantou-se e perguntou às crianças quem havia terminado a tarefa e, passando por entre as mesas, ela concluiu que apenas três alunos tinham seguido suas orientações, alguns estavam desenhando e outros mal tinham iniciado a cópia do texto.

Olhou para mim com desaprovação e falou: *“Isso é que me cansa, viram que não estou bem e não colaboram”*. Nesse momento, a aluna JK olhou para mim e falou em tom alto: *“Não dê bola pra essa aí, que está doidona!”*. Todos os demais riram, exceto uma menina (S), que saiu em defesa da professora: *“Parem de rir da B, ela está com sono e você [olhando para*

mim] não tem nada que vir fazer aqui na nossa sala". A professora, com jeito de quem tinha aprovado a fala da menina, disse: "*Gente, não é dessa forma que devemos receber uma visita. O que a supervisora vai pensar de nós?*". Acalmados os risos, ela pediu que os alunos terminassem de copiar. Perguntei por que estavam copiando do livro, se não era melhor utilizarem o livro para a leitura e responderem somente as questões. Respondeu-me que não podiam utilizar o livro ("*porque a diretora não deixa*"), pois são exemplares novos que chegaram e, nem que ela quisesse, poderia distribuir às crianças, pois não vieram em número suficiente para todos: "*Chegaram 17, e a turma tem 23 alunos*". E ainda me advertiu: "*Vai te acostumando. Aqui é tudo assim, perna de anão*". Tempo depois, passei pelas classes, e apenas quatro alunos já tinham dado conta de efetuar boa parte da tarefa. Os demais apresentavam dificuldades em traçar as letras (faziam marcas ilegíveis), e dois alunos verbalizaram que não iriam copiar. Um disse que não estava a fim, e o outro (Cr) falou que copiou errado e que não tinha borracha. Perguntei se alguém poderia emprestar uma borracha, e a resposta veio de JK: "*A professora não deixa emprestar. Ele perde tudo, pega e não devolve*". A professora se defendeu: "*Ele tem que ser responsável pelo material. Toda semana ia à secretaria buscar, agora a [apelido da diretora] não dá mais, azar é o dele*". O menino também contestou: "*Nem quero essas borrachas **podres** daqui. Meu pai vai comprar um monte de material novo pra mim*". Respondi que achava ótimo que o pai comprasse, mas que, por enquanto, teríamos que resolver. Perguntei se mais alguém estava sem borracha, e 10 crianças levantaram a mão. Perguntei se mais algum material estava faltando. Tendo em vista que descobri que vários não tinham lápis de cor, nem apontador, nem lápis de escrever, fui até a secretaria, no armário dos materiais, peguei o que faltava e comuniquei à direção que estaria distribuindo na sala. A diretora não se opôs e apenas disse: "*Anote para quem está dando, pois aquela sala é um fosso sem fundo*". Quando retornei à sala para distribuir o material, até quem não tinha levantado à mão veio em minha direção. Por fim, todos ganharam lápis de cor, lápis de escrever, apontadores e borrachas...

Percebi que a professora não gostou da agitação, então, esclareci para as crianças que agora tudo ficaria mais fácil com o material em dia, assim, as atividades **que a professora passaria** poderiam ser realizadas bem melhor. Saí da sala e escutei algumas crianças pedindo para desenhar, e a professora respondeu: "*Depois que a atividade terminar, vão poder desenhar*".

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 respondeu: *“Isso estava é de ressaca. Ontem era quinta, ela deve ter ido para o bailão do...”*. Pelos comentários que se seguiram, percebi que a situação era comum, bem como que as crianças já estavam acostumadas com o cochilo da sexta-feira. Contudo, aquele silêncio respeitoso das crianças merecia ser elogiado.

Quando terminou a manhã, a professora passou na minha mesa de trabalho e perguntou o que eu tinha achado da turma. Expliquei-lhe que não havia ido até a sala para avaliar a turma, mas para compreender a rotina. Perguntei-lhe como tinha sido o final da manhã, e ela me respondeu: *“Alguns nem terminaram de copiar o texto”*. Falei que fiquei impressionada com o silêncio deles no início da aula, “quando ela estava passando mal” - certamente, um gesto de carinho: *“Ah, sei, carinho?”*, falou e, para minha surpresa, retirou uma sacolinha da bolsa e mostrou o conteúdo: *“Olha aqui o carinho. Trago todas as bijuterias e esmaltes que não uso e dou para eles quando eu quero um pouco de paz. Todos gostam - as meninas usam, e os meninos levam para as mães, irmãs, e um deles eu acho que usa escondido, o Br”*. Deixou-me sem palavras, mas ficou evidenciado que a professora não queria que eu tivesse boa impressão da turma em nenhum aspecto. Nas entrelinhas, ela evidenciou que as crianças são irresponsáveis com o material, que a escola não fornece o devido número de livros e que não há generosidade na sala, e sim **crianças interesseiras**.

Questionei a direção sobre a questão dos livros, e a vice-diretora ficou surpresa, disse que nunca soube que vieram menos livros do que a turma precisava e que tentaria conseguir os exemplares que faltavam na Secretaria da Educação.

Quanto à impossibilidade de se fazer a escrita nos livros, a vice-diretora confirmou a fala da professora: *“É determinação do MEC, o mesmo livro tem que ser usado por dois anos. Assim, eles não podem escrever no livro nem levar para casa, pois aí, sim, é que não voltam”*.

Essa informação também foi confirmada pela diretora, que admitiu não ter distribuído livros atualizados para essa turma da progressão, pois, já que os alunos não podem utilizar, deixaria para distribuir somente em 2013.

Perguntou-me o que eu havia achado da turma, e eu falei que achei o ambiente tenso, que alguns alunos não conseguem traçar letras e que percebi pouca intervenção da professora para que a atividade pudesse ser concluída com êxito [...], apesar de eu discordar da necessidade

de copiar todo um texto de um livro para depois interpretar, principalmente diante do fato de que poucas crianças estavam conseguindo realizar com coerência a cópia.

A diretora concordou: *“Realmente, a professora B faz isso. Solta um texto e deixa os miseráveis a manhã toda copiando, porém, aquela turma não deslancha, poucos aprenderam a ler”*.

Contou-me que a maioria é repetente e já esteve em várias escolas (foram mandados para a vila em vista de ter a progressão), que os alunos faltam muito à aula, pois uns já trabalham no turno da tarde; assim, o jeito é ir levando. Também deixou claro que nunca mais vai oferecer progressão, já que essa oferta serviu de desculpas para que as diretoras da redondeza mandassem todos os “seus problemas para a escola”. Ela complementou: *“Depois saem daqui e vão lá para o CIEP, sem saber nada, e todos acham que foi somente aqui que não aprenderam”*.

Percebi que a diretora estava ciente da situação da turma, bem como que não via solução para melhorar as relações das crianças nem com a professora, nem com a aprendizagem.

Questionei sobre a situação da professora, sobre o fato de estar daquela forma em sala de aula, e ela me respondeu: *“Sóbria ou não, as coisas não mudam muito. A professora não sabe dar aula para turmas assim. Ela somente deu aula no interior, para turmas de quatro, cinco alunos. É outra realidade. Ela não quer nem saber... Pega aqueles textos difíceis e manda as crianças copiarem”*.

Ao mesmo tempo em que a diretora explica a situação da professora em relação à turma, evidencia que não há nada a ser modificado; o fato é que a turma tem muitas dificuldades, a professora outras tantas, os encontros matinais estão marcados e, dentro do possível, as coisas ocorrem.

Por várias vezes, observei a professora B rodeada de meninas durante o recreio, momentos em que ajudava as crianças a passarem esmalte nas unhas, bem como a “combinar” anéis e brincos. Pareciam felizes, bem amigas...

Por outro lado, o fato de eu ter distribuído novos materiais escolares na sala fez com que as crianças passassem a me dar uma atenção especial. Passei a ser procurada por elas na secretaria tanto para pedirem algo (novo!) quanto para me darem coisas: bergamotas, esmaltes usados, bilhetinhos. Isso causou burburinho, e a diretora pediu que eu não fosse tão mão aberta em relação aos materiais, alegando que as crianças abusam. A professora, num dos dias que se

seguiram, postou no mural da secretaria uma cartinha assinada pela aluna S, onde estava escrito: “*Professora B, a única e mais maravilhosa dessa escola*”. Na sequência, vários corações e bocas (beijos) estavam desenhados.

A diretora me chamou e disse: “*Você leu isso aqui? Ela está querendo te enfrentar. Imagine se a fulana [aluna S] sabe escrever isso! Palhaçada! Ela escreveu e mandou a guria copiar*”. Eu respondi: “*Capaz! Por que faria isso? Vejo que as meninas gostam muito dela*”. Nos dias que se seguiram, novos bilhetes foram postados no quadro e de crianças diferentes - juras de amor para a professora -, mas eu não recebi mais nenhum, aliás, as crianças pararam de me procurar com a frequência anterior. Evidenciou-se a carência afetiva da professora.

(Registro em diário de campo: junho de 2011)

Esse tipo de evento de fala exala o princípio heterofóbico, manejando relações entre os mais e os menos excluídos no lugar, o qual está nivelado pela comodificação de corpos. Trata-se de um movimento contínuo em que, quanto menos possibilidades uma determinada pessoa apresenta de sair da condição de consumidor falho, maior a propensão a humilhações de *pseudo-eligens* ou dos próprios “eleitos da vez”. São relações sociais assimétricas que evidenciam, de acordo com Boaventura Santos (2010), o pensamento abissal, o comportamento predatório que mantém a ordem determinada pelo poder capital.

De modos diferentes, com maior ou menor similaridade, outras situações em sala de aula foram reforçando a mesma natureza e revelando um consenso quanto à negação do direito a um ensino pautado pelo respeito a todos dentro do espaço escolar investigado.

12° ao 20° dias na escola

Nesses dias, detive-me em entrar em sala, conhecer de perto as professoras, as crianças e as práticas em sala de aula. Nas quatro salas de Educação Infantil (EI), atuam professoras com diferentes formações (do Ensino Médio normal à Pós-Graduação). Quando informei na secretaria que passaria o dia no módulo destinado à EI, fui orientada a “*filtrar aquilo que duas professoras, em especial, falassem, pois tinham posições partidárias⁸⁷ e, nos últimos tempos, estavam provocativas*” (fala de um membro de direção).

⁸⁷ Ambas eram do partido que fez esquerda ao atual governo, as mesmas que mobilizaram os pais num protesto contra a queda de parte do prédio da escola.

Comecei, então, pelas turmas “sob controle da oposição”, e uma das professoras (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, não por descuido, mas porque eram visivelmente brinquedos de pouca qualidade. Ela, enquanto conversava comigo, gritava com as crianças. A auxiliar, mais calma, tentava conter os pequenos. A sala estava lotada, e isso a estava incomodando. Ela deixou claro: *“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”*. Conversamos sobre o material necessário para melhorar as práticas, e ela me pareceu bem informada, deu sugestões interessantes e ficou de se reunir com as demais para fazerem uma lista. 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”*.

Entrei na sala de outra professora “provocativa” (E) e fiquei impressionada com a movimentação: as crianças estavam trabalhando com tintas (que a professora levava de casa) e faziam um painel. A professora demonstrava como misturar as cores. Passados alguns minutos, interferiu na troca de lugar que a assistente estava efetuando, visto que uma menina não queria ficar ao lado de um colega: *“Não troca ela de lugar, não. Vai ficar ao lado dele. Você não é melhor que ninguém aqui. Pode dizer para a tua mãe que eu falei isso”*. Depois, explicou-me que a menina é filha de uma auxiliar de enfermagem, que a mãe não quer que ela sente perto de crianças de *“pele escurinha, porque passam piolhos”*. Conversamos sobre a maravilha de trabalho que ela estava propondo, e ela me contou que cursava Artes Plásticas e que estava tentando pôr em prática as coisas que aprendia, porém, *“tenho que bancar tudo. A maioria dos pais não manda o material escolar, e, na secretaria, tudo é minguado. Um estresse para conseguir uma caixa de giz”*.

Na sala seguinte, encontrei a professora (I) e as crianças em absoluto silêncio, reunidos numa mesa única; as crianças (de três e quatro anos) estavam pintando numa folhinha onde a ordem era: *“ligue o nome ao objeto”*. A professora me explicou que trabalhava essa atividade na outra escola onde leciona à tarde (num 2º ano) e que a trouxe para as crianças porque *“elas gostam de pintar os desenhinhos”*. Todos estavam pintando felizes. Nas paredes, havia outras atividades similares expostas. A professora bocejava muito, interrompeu várias vezes a

conversa em vista disso. Depois, soube que ela toma medicamentos controlados que provocam sono.

Na última sala da EI, as crianças estavam trabalhando com EVA; na verdade, a professora (J) e a assistente é que tomavam a frente na tarefa, tinham pistolas de cola quente (empréstimo da professora que cursa Artes) e estavam ajudando as crianças a montarem uma cuia de chimarrão. As partes do objeto tinham sido entregues, a função das crianças era recortar do modelo e aguardar que uma delas pingasse a cola quente.

O cheiro na sala 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 fedor do esgoto naquele ponto do pátio era bem pior do aquele que estavam sentindo. Realmente, circulamos por fora da sala e percebemos vários canos vindos das casas vizinhas ao pátio escolar, desembocando detritos bem embaixo das janelas; nessa parte, emergia uma lama escura.

Cartão postal 6 – Eis o conjunto de casas que fazem divisa com o muro do pátio da escola. Nele, junto ao chão, observam-se alguns canos de PVC, que dão vasão aos detritos sanitários dessas casas. Mais acima, estão as vigas do muro, colocadas em intervalos constantes, presas com cintas de ferro, em cor amarela, postas pela Secretaria de Obras do município, para, segundo os moradores, evitar que o muro caísse.



Fonte: autoria própria.

Cartão postal 7 – Esta foto apresenta um detalhe do cartão postal 6. Observa-se a lama composta pelos detritos que desembocam dos canos. O odor e a humidade ao longo do muro da escola faz com que esta parte do pátio não seja utilizada.



Fonte: autoria própria.

Terminadas as salas da Educação Infantil, verifiquei que, apesar de algumas trocas pontuais de objetos ou de folhinhas de atividades, não há unidade de trabalho entre as docentes dessa etapa. Também faltavam planejamento e evidência de projetos de ensino em execução. Chamou-me atenção a enorme lista de materiais escolares enviada aos pais, que uma das professoras mostrou, contendo itens caros que a grande maioria não teria como comprar, bem como os enfeites dispostos na sala: gravuras de personagens da Disney, como Mickey e o Ursinho Pooh, além dos recorrentes Ben 10 e Barbie. Tais imagens, excessivamente dispostas nas paredes e nas portas dos armários, ofuscavam as singelas produções infantis.

Nas demais salas de 1º, 2º e 3º anos, não observei nada muito diferente, apenas o fato de que faltavam letras, números, livros de literatura, enfim, artefatos que pudessem contribuir com o processo de alfabetização alfabética e numérica. Numa das salas, a professora comentou: “*Viu as paredes? Trouxe de casa. Sobraram da festa que fiz para o meu filho*”. Tratava-se de murais com o tema de um filme bem popular da Disney: *Carros*.

Outro fato me causou estranhamento em outra sala de 1º ano. Logo que entrei, a professora me entregou o seu “*diário, feito aos moldes do estágio no Magistério*”, conforme ironizou. As crianças estavam recortando figuras de revistas, pois iriam fazer um painel das profissões, disse a professora. Fiquei curiosa, já que a maioria delas recortava tudo que via, de bichos e plantas a brinquedos. A professora (A) pedia que cuidassem os tubos de cola, informando que as tampas se abriam por conta... Percebi que um aluno tentava limpar a mesa com papéis, e a professora orientava: “*isso, agora vai no banheiro e lava tuas mãos*”. Depois disso, ela me explicou que a marca da cola que vem para a escola é péssima e que um pouco de pressão bastava para que todo o conteúdo viesse para o papel...

Questionei sobre o motivo de as crianças estarem colando tudo que encontravam no cartaz, o porquê de ela não estar interferindo na condução do trabalho. Ela me explicou que essas colagens eram dos filhos dos catadores, que recolhem de tudo... Escutei com atenção a fala de uma criança que dizia para os colegas atentos: “*até um celular novinho, na caixa, meu pai já encontrou no lixo!*”. A professora, diante do relato, me olhou e, com os dedos em movimentos circulares próximos à face, sinalizou que a fala do menino era um delírio. Mais perto de mim, ela esclareceu: “*o pai deve é ter roubado um celular e dito que achou*” (riu). O menino continuou por alguns minutos dando detalhes do achado do pai... Outras crianças, com

expressão de orgulho, passaram a lembrar coisas que seus pais também teriam encontrado no lixo; na lista: bonés da Caixa Econômica e da Nike, bicicletas e botijões de gás.

Antes de completar duas horas de aula, uma mãe bateu na porta em busca do filho; as crianças avisaram o menino, que prontamente soltou a tesoura, pegou a mochila, se despediu da professora e partiu. Quis saber o porquê de ele ter ido embora tão cedo, antes de concluir a atividade, e a professora explicou: *“Esse é um dos deficientes que tenho na sala. Ele fica somente até o recreio, senão, ele me enlouquece. Tenho três com problemas aqui, dois que têm que trocar as roupas volta e meia e ninguém para ajudar. Conheço a lei, tenho pós em Educação Especial. Falei para a [apelido da diretora]: ‘Quer pôr mais um na minha turma? Pode pôr, mas no máximo duas horas por tarde ou me arrume uma auxiliar’.* Então, é isso, vem assim... Às vezes, nem vem, o que é uma tranquilidade!” (Anotações em Diário de Campo/junho, 2011)

Ao comentar com a direção o fato de os três alunos deficientes estarem sendo dispensados antes que a primeira atividade da tarde fosse concluída, a resposta que obtive foi: *“A questão é que ela fez Educação Especial, mas não gosta de trabalhar com crianças assim. Por isso está aqui, veio sob recomendação... Em dia de apresentações ou de passeios em feiras do livro, ela não permite que esses especiais participem. Uma mãe já se ofereceu para ir junto, ela (A) não deixou, disse que as mães atrapalham mais do que ajudam”* (Anotações em Diário de Campo/setembro de 2011).

O pensamento dessa professora quanto à presença de crianças com necessidades de atendimento especializado na escola pode ser mais bem compreendido nos seguintes excertos de sua entrevista, quando foi questionada sobre a escola enquanto lugar de inclusão.

*“A inclusão sempre teve aqui, há 20 anos, sempre teve, só que **num cardápio assim não tinha**. Esse nome... A gente tinha as crianças, os deficientes, os doentes mentais, tudo junto, tudo misturado, e se trabalhava tudo junto. Daí tinha o que, a gente tem a mãe de quatro alunos, eu acho que são cinco alunos, não, quatro porque um é bebê, quatro alunos nossos que **a mãe é doente mental e as crianças todas são**. Porque o que é que acontece? A criança, ela pode não ter nascido doente mental, **mas, de tanto conviver com aquilo ali, o que é que vai virar?** O que a criança, o que é que ele vai ter por certo e por errado? São crianças que não sabem o que é certo e o que é errado, porque a mãe não diz ‘oh, isso pode, isso não pode’. A mãe não*

*tem condição de dizer. A mãe era daquelas crianças que mordiam que puxavam cabelo, que batiam na gente, e bem doente, mas era bem doente e não aprendia, não aprendia. **O que é que o governo faz?** Essa mãe, ela terminou... Acabou evadindo da escola, deve ter evadido em algum momento, daí, ela casa e ela tem filhos, e assim, o que é que se faz com essas pessoas? **Por que não se faz um programa para que essas pessoas não possam ter filhos? O que é que é castração? Pode até chamar de castração, mas o que é que se vai fazer agora com cinco doentes mentais dentro de uma escola?**” (grifos meus) (Professora A/ Entrevista audiogravada e transcrita em dezembro de 2011).*

Apesar de as referidas crianças apresentarem dificuldades em adaptar-se ao processo educativo proposto pela escola, elas eram altamente independentes dos pais, e a mais velha (JK) até demonstrava mais maturidade do que a mãe na fala. Nenhuma delas tem características que possam ser consideradas sintomáticas de uma doença mental; ao contrário, são carinhosas e cuidadosas entre si. No entanto, como evidenciado, estão rotuladas pela herança maternal da deficiência imaginada⁸⁸, e isso tem determinado certo descaso com os seus processos de ensino, sob a alegação de que têm uma “falta genética” para o discernimento. Consoante, as três crianças maiores encontram-se em defasagem idade-série.

Nestes próximos trechos da entrevista da professora, outras marcas de uma postura seletiva foram oralizadas. A docente inclui as crianças filhas de pais alcoólatras ou dependentes químicos como alunos para os quais também não vale dispensar esforços pedagógicos.

*“Fora os casos de drogaditos, né? Tem os filhos de pai e mãe drogados, **que a criança não tem memória, ela não memoriza... Sabe que a criança não consegue memorizar... Tem uma dificuldade enorme na memória. Então, assim, ela não memoriza o alfabeto, ela não memoriza palavras, ela não memoriza nada, nada, nada. Não se alfabetiza, uma dificuldade louca de alfabetização. Por quê? Porque os pais drogados tiveram filhos, usuários de crack, tiveram filhos, tiveram ela, e daí nasce com toda essa defasagem, com toda essa perda. Daí, tem filhos de pai alcoólatra, né? Hoje de manhã, eu atendi uma mãe que tem uma menina filha de pai alcoólatra. A menina... É visível... Assim, tu vês no olhar da menina que ela tem***

⁸⁸ Essa mãe tem problemas de fala, vive em situação de miséria, acaba de ganhar uma moradia popular com três cômodos. Todas as crianças compartilham a mesma cama de casal, que toma conta de todo o quarto; em caixas de papelão, guardam as roupas (Informação de um membro da direção/agosto de 2011).

problema de aprendizagem, que não aprende. Ela tem muita dificuldade de aprender, ela vai se alfabetizar, mas ela vai levar dois, três anos para poder se fazer o trabalho que se faz em um, devido a isso aí, sabe? A falta de estrutura, a falta do que se faz com essas pessoas, o fazer, né? Se deixa solto, ah... Porque tem o direito de... Mas qual é o dever do estado com essas pessoas? Então, é assim, eles têm o direito à vida, têm o direito a tudo... Acho que têm direito a tudo, só que a questão de ter filhos é uma coisa mais séria. Como é que tu vais proliferar uma questão de doença, doença mental... (Professora A) (grifos meus).

Em síntese, a professora A, além de defender a noção de transferência hereditária como a única causa das anomalias mentais, nivelava **em sua fala** os efeitos do alcoolismo e do uso de outras drogas ilícitas com a deficiência mental, sem considerar graus de incapacidades e possibilidades de aprendizado. Além do mais, punha constantemente em questão o descaso do governo, que não fazia nada para impedir que seres “fora do padrão escolar” se reproduzissem.

Se outra professora, sem formação específica para atuar com deficientes, tivesse indicado a esterilização como solução para a não-proliferação de diferentes na sociedade, na escola, eu teria entendido o fato como demanda por uma ação de formação continuada. Contudo, não era esse o caso, e, revisitando minhas anotações sobre uma observação em sala de aula, encontrei, num depoimento específico dessa professora, outro motivo para o atendimento negligente e aligeirado com as crianças deficientes na escola: “*Meu contrato é de professor de séries iniciais. Se quiserem atendimentos específicos, que paguem por eles [o governo]*” (Anotações em Diário de Campo/agosto, 2011).

Ou seja, o “cruzar de braços” da professora A era um tipo de protesto quanto ao que considerava uma exploração de suas capacidades formativas, sem o pagamento específico por parte do Estado. Vale esclarecer que essa professora, que, passados 20 anos, retornou para a escola mediante uma permuta entre municípios da região, levou mais de dois anos tentando uma vaga nas escolas municipais. Ela precisou aceitar a nomeação na escola da periferia das periferias, em vista de que não tinha condições de manter-se com os filhos depois de uma separação litigiosa, conforme contou um membro da direção: “*Nenhuma escola queria ela, filhinha de papai, desde nova [durante o Normal], sempre teve um temperamento difícil*”. (Anotações em Diário de Campo/agosto, 2011).

A postura docente como propulsora ou não de um processo de ensino inclusivo não carece de maiores argumentações, sendo quase um consenso no meio acadêmico⁸⁹, respaldada nos documentos legais que aludem para a valorização dos profissionais do magistério e a participação da categoria na construção dos projetos pedagógicos das escolas. Contudo, as implicações das ações docentes para a vida extraescolar carecem de ser pensadas de forma responsável, ética, sem apelos culposos às questões socioculturais das crianças, sobrepondo, antes de tudo, a prática educativa e as relações de trabalho que circundam a docência.

Cabe nomear, então, uma cultura escolar singular, situada e datada na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, compromissada com ordenamentos exclusivos/inclusivos, que legitima, na contramão do legalizado, não-lugares-escolares, dada a precariedade das aprendizagens que ocorrem.

Com interesse investigativo no “amarrado” “pessoas/Sociedade de Consumo Líquido-Moderna/escola” e em busca de possíveis evidências (ação-reação), é que escolhi, entre as turmas da escola, a turma de progressão. Esse grupo, no qual 23 alunos estavam matriculados, foi o responsável pelos maiores conflitos diários na escola desde minha chegada ao lócus. Relembro, nesse aspecto, a expulsão de uma aluna e o cochilo da professora na primeira observação feita em sala de aula. Enfim, práticas educativas entre uma “docente excluída, com alto grau de chateação, *versus discentes excluídos*” - corpos ainda mais falhos.

Para tanto, retomo ocorrências já descritas com a turma da progressão, como alguns dados que mensuram o rendimento escolar dos estudantes durante o período da estada em campo (2011-2013). Também analiso o tratamento estatístico dessas informações nos mapas educacionais do município e do País. Para encerrar, pondero sobre o “destino” de alguns egressos da turma, como JK, Cr, Fe, M, Br e S.

9.2 DAS AÇÕES DE UMA PROFESSORA “CONSUMIDORA FALHA” PARA SOLUCIONAR A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE

⁸⁹ Revisão de literatura já apresentada em páginas anteriores.

Conforme apresentei em momentos anteriores, a turma de progressão⁹⁰ reunia um grupo de 23 estudantes com idades entre 10 e 13 anos, os quais, se não evadissem e fossem aprovados, passariam a cursar o sexto ano na escola estadual situada a algumas quadras acima (menos periférica) a partir de 2012. No mês de junho, houve a expulsão de uma aluna (irmã do aluno Cr) nessa turma, em que a professora B, dopada de medicamentos, frequentemente dormia sobre os braços e os alunos JK, Cr, Fe, M, Br e S protagonizavam protestos e revoluções e tinham seus nomes na maioria das atas (livro de ocorrências) da escola...

21º dia na escola

Cheguei à escola, e havia uma bergamota sobre a minha mesa. Perguntei quem havia deixado, quando a vice-diretora respondeu: *“Foi a professora B. Disse que lembrou que você gosta e trouxe”*. Porém, outra pessoa entrou na secretaria e falou: *“Eu, se fosse você, não comeria... Aquilo é louca, vai que botou algo aí. Ela **não gostou de você...** Indo nas salas...”*. Seguiram-se momentos de silêncio, ninguém me incentivou a comer a fruta, ninguém disse que a suspeita levantada era caluniosa... Apenas o fato de que a professora B era incompreensível, não confiável em suas ações, prevaleceu. Guardei a fruta em minha bolsa e a levei para casa no final do dia.

Nesse episódio, mais uma vez ficou claro que havia a ciência do grupo de profissionais da escola de que a professora B nem sempre agia racionalmente, fosse por distúrbios psíquicos ou como estratégia de enfrentamento à própria situação de excludente. De certo modo, num ato de coleguismo, as demais professoras, mesmo não concordando com suas ações, buscavam minimizar as possíveis consequências danosas. Percebi, nas falas docentes, um misto de medo e pena em relação à professora B, sendo que as práticas dela em sala de aula e sua relação com as crianças não entravam em pauta como sendo um problema ao processo de aprendizagem. Tudo era tratado no campo da “excentricidade de uma personagem educacional concursada”. Obviamente, o fato de a professora B ensinar alunos oriundos de uma sequência de insucessos escolares contribuía para que ninguém do grupo questionasse, sem responsabilização, o “fazer pedagógico” da docente.

⁹⁰Autorizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no inciso III, artigo 24, a implementação de turmas de progressão visa a minimizar a defasagem idade-série, reunindo estudantes para um aprendizado que promova o prosseguimento dos estudos juntamente aos pares etários nos anos seguintes.

A ética profissional, que garante a autonomia docente em sala de aula, por vezes, foi utilizada como desculpa pelos professores e por membros da direção para o não-envolvimento em conflitos entre as crianças, as famílias e a professora B. Conforme Bauman (1998), em meio à multiplicidade ética nas sociedades de consumo, certas ideias legalizadas, em vez de impedirem irregularidades e garantirem de fato o bem comum, naturalizam os mais diversos tipos de violência.

27º dia na escola

Cheguei por volta das 9 horas. Havia passado nuns pontos comerciais (padarias), pedindo doações para uma festa que seria realizada no mês seguinte. Cheguei à escola, e a diretora estava no pátio com um dos alunos (Fe) da turma da progressão. Estava muito frio, chovia, e ele estava com uma enxada cavando um buraco no pátio. Aproximei-me e vi que a diretora estava chorando, perguntei o que havia acontecido, e ela me mostrou que o “Pretinho”, um dos cachorros que viviam no pátio, havia amanhecido morto: *“Morreu de frio, o coitado”*. A criança continuava a cavar na chuva e no frio. Perguntei-lhe se aquele lugar seria o ideal para enterrar o bicho: *“Sim, já enterramos vários, todos os anos morrem um ou dois”*, disse ela.

Entrei na secretaria e fiquei de longe observando a cena: a diretora chorava a morte do cachorro, a criança cavando naquelas condições insalubres, e todos dando “jeitinhos” de saírem das salas para espiar. Rostos consternados com a dor da diretora. Um silêncio estranho se deu naquela manhã. Ninguém apareceu na secretaria para reclamar de nada, para pedir algo; sem dúvida, a escola estava de luto.

Terminado o enterro, a diretora dispensou o menino, pois não havia condições de ele entrar em sala. Antes de sair, ele lavou a enxada e foi até a porta da secretaria para devolvê-la. Com um olhar radiante, olhou para mim e falou: *“Viu quem a [apelido da diretora] chamou para ajudar ela? E agora ainda me deixou ir para casa”*. Então, perguntei: *“Mas e a aula?”*. E ele respondeu: *“Não dá nada. Fiz um buraco bem fundo, coisa de profissional”*. Limitei-me a dizer que ajudar é sempre uma coisa boa.

Conversei com a diretora sobre a alegria do menino, e ela explicou que ele é sempre dado a essas funções, ajuda a transportar classes... Sua força vem do corte de mato e da limpeza de pátios. Toda a família dele trabalha nisso: a mãe, o pai, o irmão e as irmãs. Comentou, ainda,

que tentou tirar uma das meninas (ex-aluna) do corte de mato, que arrumou um emprego de doméstica para ela numa casa de família. Contudo, ponderou que *“a criança não sabia fazer nada numa casa, não sabia nem para que servem os produtos de limpeza... A mulher não aguentou, logo dispensou. Não durou uma semana, já estava de volta no mato”*.

Horas depois, a professora B entrou na secretaria e perguntou onde estava seu aluno. A diretora explicou que ele havia ido para casa, pois estava todo molhado. Ela questionou: *“Como assim? Esperei até agora para dar matéria nova. Ele não pegou nem a mochila! Depois, então, que se vire!”*. A diretora retrucou: *“Que matéria nova, que nada! Você quer é incomodar”*. O clima ficou tenso, a professora voltou para a sala, e a diretora apenas comentou: *“Eu mereço ter que aguentar essa! Ela não suporta os cachorros, por isso veio com esse papo...”*.

Foi evidenciado, pelo modo, pelo tom com que a professora falou, que o problema não era o conteúdo novo a ser “passado”. **Havia, sim, uma disputa de poder**, em que a professora B não admitiu que o “seu aluno” fosse dispensado (laureado) sem “o seu aval”. Por outro lado, a diretora, em nenhum momento, pareceu ter o discernimento de que retirar o aluno da sala para cavar (num tempo frio e chuvoso) seria uma violação do direito dele de estar em sala aprendendo.

Dias depois, a mãe do Fe esteve na escola, e eu presenciei o momento em que ela comentou com a diretora o seguinte: *“[Apelido da diretora], o Fe chegou feliz em casa porque você chamou ele para ajudar com o bicho, contou que você chorou. Tu sabes, ele não estava mais nem querendo levantar de manhã. Depois disso, quer vir todos os dias. Até o pai dele achou legal ele ter sido chamado”*.

Enfim, a diretora elogiou o menino, e a mãe saiu da escola feliz, como se a vida escolar da criança estivesse em ascensão.

Fe é um dos alunos que conseguiram copiar o texto na aula presenciada, porém, segundo a professora, esse é o seu limite de relacionamentos com as letras.

Essa ocorrência mostrou que, apesar de estar na escola, Fe, criança periférica de uma periferia das periferias, não foi empossado (de fato) estudante, como se sua “gênese social” tivesse superado as leis que lhe garantiram a presença na sala de aula. Em suma, esse foi mais um exemplo de que os descendentes de consumidores falhos têm sido fronteirizados,

imobilizados pelas relações na escola, na contramão dos direitos legalmente impressos, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte; II - perigoso, insalubre ou penoso; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; IV - realizado em horários e locais que não permitam a freqüência à escola (BRASIL, 1990).

37º dia na escola

Fui chamada na sala da professora B, já que ela queria que eu sentisse o cheiro que havia na sala. Segundo ela, era de maconha; entrei na sala, não consegui discriminar o tal cheiro, uma vez que havia vários cheiros: de mofo, de poeira, etc. Percebi que sobre a mesa havia cédulas de dinheiro amassadas. Perguntei para quem eram aquelas notas, e ela me respondeu em tom alto: *“Esse dinheiro é meu, sempre ponho na mesa, é para eles aprenderem que não podem mexer no que é dos outros”*. Um aluno retrucou: *“Ela pensa que nós queremos essas migalhas. Isso aí é dinheirinho”*. Saí da sala, e não demorou muito para que dois alunos saíssem atrás de mim; haviam sido expulsos da sala e proibidos de retornar. A diretora, vendo-os no pátio, quis saber o porquê: *“Ela mandou a gente sair só porque debochamos do dinheiro dela”*, comentou um aluno. A professora saiu da sala e, em seguida, disse: *“Fala tudo, fala do que você me chamou, se tua mãe e tuas irmãs não se importam de serem chamadas assim (p...), mas eu não admito, eu fui muito bem-criada!”*. A diretora interveio: *“Pronto, professora B, já não tirou eles da sala? Agora, chega! Volta lá, que o sinal ainda não tocou”*. Os meninos insistiram: *“Não chamamos ela disso, falei maluca, ela entendeu p...”*. A diretora questionou: *“E você, quer que te chamem de maluco?”*. O menino foi incisivo: *“Ninguém me chama de maluco, porque eu não sou. Ela é! Entra lá na nossa sala que você vai ver...”*.

Esse tipo de atrito (bate-boca) era frequente entre a professora e quatro ou cinco alunos(as): S, Cr, JK, Br e M, e sempre acabava com a saída voluntária ou involuntária de parte do grupo da sala. A diretora entrou na secretaria e comentou: *“Até as crianças já viram que a professora B é fora do ar”*. (Diário de campo/ agosto de 2011)

Mais uma vez buscando respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente, vale lembrar: “Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

As humilhações às crianças e aos adolescentes eram frequentes na escola. Havia quase um consenso entre os profissionais quanto à insignificância da violência moral, que sabiam praticar, para a vida das crianças, como se elas fossem imunes ao desrespeito pela condição desumana em que aprenderam a viver. Apenas uma professora, recém-chegada na escola, contestou explicitamente, mas em segredo, o tratamento dado por certos profissionais aos alunos: “*É horrível o jeito que a B trata os alunos... Sempre aos berros, mandando sair da sala, e ninguém diz nada, ninguém faz nada, ninguém quer se incomodar com ela, nem eu*” (Anotações em Diário de Campo/ outubro, 2011).

50° dia na escola

A aluna JK apareceu junto com a aluna S na secretaria, tinham uma novidade. JK falou: “*A aluna S recebeu ‘as comadres’. Está toda manchada no meio das pernas*”. As duas riram. A diretora conversou um pouco com elas, solicitou às funcionárias da cozinha que trouxessem uma calcinha das doações; depois, foi até sua bolsa, pegou uma moeda de 25 centavos e pediu que JK fosse buscar um “*Modess no bolicho*”. A menina foi e voltou com uma unidade de absorvente embrulhada, então, deu para a colega, que foi orientada pela diretora sobre como usar. Comentei: “*Não sabia que vendiam absorventes por unidade*”, ao que a vice-diretora respondeu: “*Aqui, o mercado vende tudo assim, sabem que de outra forma não vendem*”.

No dia seguinte, S não compareceu à escola, e, na manhã em que retornou, a diretora avistou-a no pátio e perguntou: “*E aí, tudo certo? Soube trocar a fraldinha?*”. A menina respondeu: “*Não, não parou ainda. Estou com aquela que você me deu, a mãe disse que não precisa tirar*”. A diretora chamou a menina na secretaria, deu-lhe mais uns centavos e pediu que fosse comprar outro absorvente; disse-lhe que ela precisava fazer as trocas, pois “*poderia pegar uma infecção*”. A menina, que estava de unhas pintadas e com o rosto levemente maquiado, saiu feliz com as moedas em direção ao portão que dá acesso ao “bolicho”.

Esse acontecimento afrontou as concepções de higiene e de unidades de medida que a literatura disponível na biblioteca da escola dispunha aos estudantes, o que incluía os livros

didáticos fornecidos pelo MEC. A realidade na periferia das periferias, além de ignorar a existência ou utilidade de produtos triviais para o asseio corporal, obriga os comerciantes do lugar a modificarem a forma de vender certos produtos. Mesmo que esse não seja o foco deste estudo, cabe ponderar sobre a existência de uma matemática particular nas periferias, onde, entre outras coisas, ovos não são vendidos apenas em dúzias, mas por unidade, assim como bananas não são vendidas ao quilo, mas por tamanho.

Contudo, essas “excentricidades epistemológicas” não são reconhecidas enquanto capital simbólico pela escola líquida, nem integradas ao currículo escolar, resultando em mais estigmas ao lugar. O reconhecimento de uma Matemática plural obrigaria a quebra do domínio desse conhecimento pela elite intelectual. Conforme asseverou Knijnik (2000)⁹¹,

Ao tratar da Matemática não de forma abstrata, mas como um artefato cultural, diretamente conectado às tradições, aos modos de viver, sentir e produzir significados dos diferentes grupos sociais, passa a falar em Matemáticas, no plural, sendo a Matemática acadêmica — aquela que usualmente chamamos por Matemática — uma destas diferentes Matemáticas. Uma, mas não uma qualquer. A Matemática acadêmica, precisamente por ser produzida pelo grupo socialmente legitimado como o que pode/deve/ é capaz de produzir “ciência” é a que, do ponto de vista social vale mais. Portanto, não se trata de falar, ingenuamente, em diferentes Matemáticas, mas sim considerar que tais Matemáticas são, em termos de poder, desigualmente diferentes (Knijnik, 1996). É neste sentido que considero a importância do pensamento etnomatemático, que problematiza a cientificidade, a neutralidade e assepsia da Matemática acadêmica e traz à cena as “outras” Matemáticas, usualmente silenciadas na escola, enquanto produção cultural de grupos não hegemônicos. Esta não é, no entanto, uma mera atitude de “benevolência” para com os excluídos.

Em outros termos, o que a autora requer, a partir da Etnomatemática, é o reconhecimento da “ecologia dos saberes” defendida por Boaventura Santos (2010a). Isso, ao mesmo tempo, consistiria na validação de um capital intelectual/simbólico de grupos que não fazem uso das produções acadêmicas, mas que resolvem suas questões numéricas a partir do cotidiano. A defesa da variabilidade matemática está baseada na semelhança em que a racionalidade numérica ocorre. Para Knijnik *et al* (2013, p. 31),

⁹¹ Pronunciamento em mesa redonda no *Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática* (CBEm1), realizado no ano 2000 pela Faculdade de Educação (FEUSP), Universidade de São Paulo.

a Matemática Acadêmica, a Matemática Escolar, as Matemáticas Camponesas, as Matemáticas Indígenas, ou seja, as Matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como conjuntos de jogos de linguagem engendrados em distintas formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos. Porém, esses distintos jogos não possuem uma essência invariável que os mantenha completamente incomunicáveis uns dos outros, nem uma propriedade comum a todos eles, mas algumas analogias ou parentescos, o que Wittgenstein denomina de semelhanças de família.

52° dia na escola

Na secretaria, entrou a professora B dizendo que o aluno Cr tinha ido à escola disposto a matar um colega: *“Trouxe um canivete escondido, mostrou para as meninas, e elas me contaram”*. Cr foi chamado e negou estar com o canivete; disse que o encontrou na rua e que já tinha jogado para fora do muro.

A professora disse que ele estava mentindo, que era para a gente revistar, e o menino revidou: *“Mas, credo! Quero ver se eu tenho canivete”*. Nesse momento, adentrou o pátio da escola uma viatura da Guarda Municipal... A professora havia ligado do seu celular para um amigo do Conselho Tutelar contando a “sua versão da história”, e o conselheiro pediu que uma ronda conhecida fosse à escola. Não bastasse isso, esse agente municipal ligou para a Brigada Militar, que também enviou uma viatura.

Parecia cena de filme policial, e o menino, apavorado, foi se defendendo: *“Não pensa que vocês vão me prender. Eu sou menor”*. A professora repetiu a história, e os policiais vasculharam o pátio e encontraram o canivete (um pedaço de canivete enferrujado, sem fio), porém, era tudo de que precisavam para dar o flagrante.

O policial olhou para a diretora e disse: *“Começa assim...”*.

Olhou para o menino e comentou: *“Você não vai ser menor para sempre”*. Depois, informou à diretora que teria que ser feito um boletim de ocorrência. A diretora tentou localizar o pai do menino por telefone, mas foi em vão. Ele é catador de papel e, segundo Cr, *“a carroça faz barulho, o pai não ouve o celular”*. Então, o policial disse que teria que levar o menino para fazer o registro. Foi, então, que falei: *“Sim, levar não em carro de polícia e na presença de um conselheiro, conforme manda a lei, certo?”*. O policial mostrou-se surpreso com o alerta. A diretora completou minha fala: *“Exatamente, ninguém vai sair daqui feito bandido. Vamos esperar o tal conselheiro chegar”*, e acrescentou: *“Quem vai acompanhar é a professora B, afinal, foi ela quem disse que o Cr estava com o canivete”*. O policial respondeu: *“Sim, ela vai*

de testemunha, mas alguém da escola precisa ir para falar em nome da direção". A tarefa coube à vice-diretora. Chegado o conselheiro, que pareceu estar a par de tudo, mesmo a distância, saíram e somente retornaram umas duas horas depois, sem Cr, que foi deixado em casa.

Na mesma tarde, o pai do menino foi até a escola (pai também da menina já expulsa e de outro menino menor, filho de um novo relacionamento). Ele contou que não atendeu ao telefone porque havia arrumado um emprego de carteira. Comentou que já havia sido chamado no Foro duas vezes nas últimas semanas, em virtude de problemas com os outros filhos mais velhos, e que o chefe dele já estava brabo. Pediu à [apelido da diretora] que não expulsasse o menino, pois a atual mulher não fazia almoço em casa, trabalhava de doméstica e precisava que o menino continuasse almoçando na escola.

Resumidamente, contou que a ex-mulher, mãe do Cr, com quem ele teve os primeiros quatro filhos, vive de programas noturnos, saiu de casa e somente levou a menina expulsa.

O homem tinha apenas 30 anos, porém, parecia ter mais de 40. Em sua fala, muita decepção com a própria paternidade falha. Disse que os meninos não querem trabalhar com ele na carroça, têm vergonha, preferem entrar em confusão. A diretora acalmou o pai, disse que o Cr não seria expulso, mas que ele não deveria trazer mais objetos "cortantes" para a escola, além de lembrar ao pai que agora o Cr já estava "marcado" e que, na próxima bronca, poderia ser recolhido à FASE.

No dia seguinte, a professora B chegou e perguntou se já tinham providenciado a expulsão do Cr, e a diretora falou que não haveria expulsão, sendo bem enfática. A professora B apenas respondeu: *"Então, tá! Quando ele esfaquear um aqui dentro, não digam que eu não avisei. Eu já sei até quem vai ser"*, e deu o nome de um menino.

Na mesma tarde, a mãe do menino citado como sendo a possível vítima apareceu na escola e comentou: *"Soube que o canivete era para furar o meu guri"*. A diretora questionou: *"De onde você tirou isso? O Cr trouxe esse canivete somente para aparecer..."*, e a mulher respondeu: *"Não, ele sabe que a M anda correndo atrás do meu guri e por isso quer pegá-lo"*. Por fim, nos dias que se seguiram, o Cr faltou muito; a mãe da suposta "vítima" fez questão de acompanhar o filho de casa para escola, da escola para casa... Isso gerou mais conflitos, pois as outras crianças começaram a chamar o menino de "mulherzinha".

Tudo que acontecia na escola (ao que parecia) era informado à Secretaria da Educação, e, sem nenhum tipo de melindre, a diretora contou o fato da manhã nos seguintes termos, por telefone: “*Aquela ‘sem noção’ da professora B fez tudo por conta, chamou o conselheiro [...] e ainda acha que está certa!*”. No final da ligação, apenas concluiu: “*Pronto, informado!*”.

Mesmo tendo apenas 12 anos e sendo franzino, o Cr foi tratado como um bandido, tanto pelos policiais quanto pela professora e a mãe do colega (pseudoalvo). Nem mesmo o seu pai demonstrou ter uma expectativa positiva quanto ao futuro do filho. Em sua fala desesperançada, deixou claro que o fato de o Cr ter vergonha de trabalhar na coleta de lixo e no corte de mato era um sinal de que queria “vida fácil”, algo fora de lugar, diferente daquilo que os “padrões familiares” permitem galgar.

Ficou evidente na secretaria da escola a comoção de todos com a fala dolorosa do pai do Cr. Tratava-se do discurso de um homem resignado, pobre de bem, que sabe o seu lugar e que, pela humildade, merecia ser reconhecido.

Já Cr evidenciava ser um “consumidor falho revoltado”, um vagabundo potencial, um transgressor da existência desnuda, um possível organizador de “Rolezinhos”, se tiver futuro, que insiste em circular em lugares nobres. Um tipo de pobre para o qual a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna e os *homo eligens* não guardam outra coisa que não o desprezo e a criminalização, conforme lido em Rezende Filho (2009).

Cabe aqui uma digressão, visto que, no “Brasil da *mélange*”,⁹² exemplos diários do repúdio à presença dos consumidores falhos em regiões centrais pelos *homo eligens* não faltam. Cita-se a mobilização de empresários paulistanos que desarticulou os “rolezinhos em *shoppings* paulistas”⁹³ enquanto esta pesquisa estava sendo desenvolvida. O fato de as “celebridades populares” e seus “fãs” apresentarem a *indelével* marca da pobreza (periferia), possivelmente, foi determinante para a restrição do acesso de grupos de adolescentes nos referidos “estabelecimentos abertos ao público”.

⁹²Termo em francês que significa *mistura*. Em síntese, alude à mistura de raças, etnias, costumes em solo nacional: o mito da miscigenação.

⁹³ Onda de reuniões de jovens moradores das periferias, marcadas pela internet, que tiveram como ponto preferencial *shoppings* de São Paulo no final de 2013.

Os gestores dos *shoppings*, apoiados na lei, foram ávidos ao proibirem as junções.⁹⁴ A sentença foi difundida via mídia, em forma de “esclarecimento corporativo anônimo” e sob o argumento de que “empresas privadas” podem “controlar” a entrada de seus clientes. Desse modo, escancarou-se a poucos olhos o *apartheid*, a *ambivalência* do público/privado, a fragmentação das decisões em benefício das “barbaridades” (!).

No incidente citado, a possibilidade de “arrastões” serviu para convencer a opinião pública de que não houve discriminação, nem impedimento do ir e vir,⁹⁵ mas apenas precaução por questões de segurança e para o bem de todos. No que se refere ao papel intermediário da mídia na “mediação de conflitos” entre incluídos e excluídos, retomando Bauman, ela

colabora de bom grado com a polícia ao apresentar, a um público ávido por sensações, retratos chocantes de elementos criminosos, infestados pelo crime, pelas drogas e pela promiscuidade sexual, que buscam abrigo na escuridão de lugares proibidos e ruas perigosas. Os pobres fornecem “os suspeitos de sempre” a serem recolhidos, com o acompanhamento de clamores públicos sempre que uma ordem habitual é detectada e revelada à sociedade (2008, p. 162).

Se, por um lado, a mídia, na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, tem a função de disseminar a repulsa a consumidores falhos, à “pobrefobia”, por outro, a legislação torna ambivalente o direito público em relação aos direitos plurais da iniciativa privada, isentando os donos do capital de penalizações por injúria, mesmo diante de evidências de discriminação gerada por preconceitos a consumidores falhos.

78° dia na escola

A mãe da aluna JK foi à escola (fumava muito) para dizer: *“Vou entregar ela pro Conselho antes que apareça de barriga. Passa a tarde dando pros guris lá no mato, a S contou. Falei pro pai dela. Tu sabes, né, ele que começou a bolinar com ela... Agora, a guria descobriu os*

⁹⁴Informações que circularam, por algumas semanas, na mídia brasileira, no final do ano de 2013.

⁹⁵O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, no Capítulo II (do Direito de Liberdade, do Respeito e da Dignidade), estabelece no art. 16, I que toda criança e adolescente têm direito à liberdade, compreendendo o direito de ir, vir e estar, assim assegurando também a esses o direito de frequentar os locais destinados ao acesso do público.

piás e não para mais, não me ajuda mais em nada... Quero ver quando nascer esse aqui o que eu faço, e apontou para a barriga saliente em virtude dos sete meses de gravidez.

A diretora explicou que não era assim, que o Conselho Tutelar não recebe ninguém, que a JK já estava com 13 anos e era normal que começasse a se interessar por meninos da idade dela. Depois questionou: *“A tua outra menina [aluna T no 2º ano]... Está cuidando para o teu marido não pegar [molestar], né?”*. A mãe respondeu: *“Nessa eu estou de olho. A [apelido de uma Conselheira Tutelar] me disse que, se ele puser a mão nela, ela vai levar ele pro xilindró... Ele sabe, não é bobo. Já pegou a JK, e agora eu que me incomodo”*. A diretora ficou de conversar com a JK e com a professora para ver se, juntas, conseguiam aconselhar a menina.

Na hora do recreio, chamou a JK, que veio do pátio caminhando com dificuldade. Notei e perguntei o que havia acontecido: *“É esse All Star. Ganhei das freirinhas, mas é muito pequeno, aperta o pé, e agora estou cheia de calo”*. Sugeri que desse para a irmã, que não usasse o tênis All Star, já que não servia, mas a menina não concordou: *“Bem capaz! Eu que vi primeiro, e é um All Star. Depois ele alarga”*. A menina estava com um colar dourado com uma enorme letra R. No meio da conversa com a diretora, desmentiu a mãe: *“Mentira, eu só ando com o R. A gente vai se casar. Nunca mais quero ver a cara dela e daquele que se diz meu pai. Quando ele me pegava [molestava], ela se fazia de morta... Quer é que eu cuide os filhos dela...”*.

A diretora perguntou: *“Mas o R não é aquele que está desenganado?”*. JK respondeu: *“Não, ele só tem o bicho do porco na cabeça⁹⁶, mas agora está tomando remédio e vai ficar bom. Ele que me deu esse colar... Você, [apelido da diretora], tem que falar com a aluna S, que foi fazer fofoca de mim, mas ela é que fica marcando encontro no mato com o Cr e com o Br, quer dar pros dois”*. A professora B, ao ouvir a conversa, interveio e disse: *“Se der, vai dar somente para um, pois o Br gosta de outra fruta”*. A diretora chamou a atenção da professora:

⁹⁶ O nome da doença é **neurocisticercose**, deriva do temo **cisticerco**, que é a forma larval de um animal chamado de solitária ou tênia *solium*, que produz seus ovos nos intestinos dos animais. O homem, ao ingerir carne mal cozida (ou mal assada) de porco, ou contaminada com as larvas do parasita, adquire a teníase ou a forma adulta do parasita.

“Isso é jeito de falar?”. E a menina defendeu a professora: *“Ih, [apelido da diretora], todo mundo sabe que ele gosta é do Cr”*.

Por fim, descobriu-se que a professora B tinha ciência dos encontros amorosos e, mais do que isso, ouvia as combinações durante a aula. Quando questionada, foi clara: *“Eu não vou mudar o mundo. Eu me divirto com os papos deles. Querem dar, que deem...”*.

Obs.: Nenhum tipo de trabalho de educação para a sexualidade foi presenciado no lócus durante o período em campo.

Para Bauman (1998), uma das características da sociedade atual é a autorização velada para que não assumamos responsabilidade com a vida do outro, utilizando em prol disso da ética multifacetada do mercado, onde o livre-arbítrio pode ser evocado para eliminar estados de comoção.

79º dia na escola

O pai do Br foi à escola acompanhado da mãe do menino. O pai é presidiário, acusado de acidentalmente ter dado um tiro que deixou outro filho, de cinco anos, na cadeira de rodas. Ele estava exaltado, queria explicações da aluna JK sobre o que ela andava falando de seu filho. Explicou que já havia conversado com o menino e que ele negou que gostava de macho: *“Não dei laço nele porque apanhei até de cabo de enxada e sei que não adianta. Olha onde eu estou agora! Mas se essa guria continuar falando do meu guri, eu venho aqui e pego ela. Pra mim, não custa nada fazer ela engolir isso. Eu estou preso, mas sei tudo que se passa aqui fora!”*.

Por fim, foram horas de conversa para acalmar o pai e a mãe e evitar o enfrentamento deles com a aluna, que, segundo a professora, queria sair da sala e confirmar aquilo que havia dito a respeito da identidade de gênero do colega.

Soube-se que não foi o menino quem se queixou em casa de algum tipo de suspeita sobre sua sexualidade, mas uma vizinha contou que estavam falando na escola que o Br era “mulherzinha”.

Obs.: O fato é que os meninos não queriam mais ficar perto dele, nem ele perto das meninas; assim, acabava brigando, saindo da sala, chorando no pátio, ocasiões em que permanecia na secretaria, situação que perdurou por semanas. Até que um dia, a diretora perdeu a calma e falou: *“Agora chega, Br. Volta para a sala, senão, eu mesma vou chamar a tua mãe e dizer*

que você é um maricas e pronto!”. O menino riu, não voltou a se queixar de mais ninguém. Os comentários e os deboches não cessaram, porém, o tom deixou de ser ofensivo.

Estudos dão conta de que a homossexualidade nas periferias tem uma conotação diferente da que se vê nas regiões centrais. O homossexual pobre é o “bicha”, a “sapata”, o abjeto. Já o homossexual rico é o *gay*, a lésbica, nicho do mercado *pink*, e pode viver com dignidade no espaço público. A exemplo do vivenciado na escola, no “*bullying* de gênero” transcrito acima, as “desigualdades socioeconômicas estão ligadas à distribuição da violência contra minorias sexuais” (MARSIAJ, 2003, p. 142).

89º dia na escola

Por volta das 8h30min, saída do café, a professora B entrou na secretaria, chamou alguém da direção e relatou que o aluno Cr estava com uma pedra na mão e queria jogá-la nela. A diretora tentou conversar com ele: “*Não vou largar essa pedra, não. Eu sei que ela quer chamar de novo o Conselho. Pensa o quê! Chama o cara de tudo que é coisa, e a gente tem que ouvir quieto?*”. A diretora perguntou o que havia acontecido, e ele respondeu: “*Ela me chamou de fedorento*”. A professora, ouvindo isso, disse: “*Não foi com essas palavras, não. Falei que você podia ter tomado um banho antes de vir, que o cheiro estava muito forte*”. O menino ficou ainda mais furioso: “*Vai cuidar do seu cheiro. O que tu tens a ver com o meu?*”. A diretora concordou com a professora: “*Realmente, Cr está danado ficar perto de ti. Vai para casa tomar um banho e volta...*”. O menino retrucou: “*Vai ver que eu volto. Não volto mais aqui nesse inferno!*”. Saiu correndo e jogou a pedra na porta da sala. Durante vários dias, não apareceu, e isso manteve a professora B por mais tempo em sala de aula. A aluna JK aproveitou e falou: “*Isso, ele está certo! Essa escola é um inferno! Se eu morrer, eu vou vir aqui e vou assombrar vocês. Podem esperar. Vou sentar lá, bem em cima da secretaria, podem esperar*”.
Obs.: Havia uma suspeita de que o namorado da JK estivesse com AIDS, e ela foi avisada pela família dele; pelas falas da menina, já se considerava doente e com morte precoce.

A atitude da diretora quando, nessa questão de higiene, concordou com a professora, mesmo que a situação expressasse falta de tato, excesso de poder e descumprimento do ECA, foi mais um sintoma daquilo que a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna provoca:

ambivalência e incapacidade aos “homens de bem” de agirem de acordo com uma ética que não se sobreponha aos direitos humanos, às singularidades.

Além disso, ficou claro que, para evitar maiores discussões, a diretora às vezes concordava com as práticas da professora B, como que desarticulando a estratégia de protesto velado desta em situação de excluída.

93° dia na escola

A professora B entrou na secretaria pedindo ajuda para “*apartar duas meninas*”. Tratava-se da aluna S e da aluna M. Tudo começou porque a aluna JK disse que o Cr não gosta da S e, sim, da M. Porém, a menina M, que é crente e sempre anda impecável, disse que não gosta de “*rafugem*” e que não vai casar com ninguém da vila. A aluna S se ofendeu, e as duas se agarraram pelos cabelos. Quando chegamos à sala, os demais torciam, a maioria, pela S.

Em nenhum outro momento no lócus, a compreensão do lugar enquanto “*espaço significado*” (AUGÉ, 1994) e que condiciona a vida de todos, conforme argumentado por Santos (2008), pareceu tão clara, por parte dos estudantes, como nessa defesa coletiva da aluna S. Nas entrelinhas do ocorrido, as crianças deram à M o alerta de que a terra onde pisam é única e que não é tão fácil se livrar da “*viscosidade*” que esta produz em seus habitantes.

94° dia na escola

A mãe da aluna M foi até a escola porque queria que a direção expulsasse a aluna S. A diretora foi clara: “*A M precisa entender que ela não pode sair por aí chamando os colegas de ‘rafugem’. Vocês moram no bairro. Essa mania dela de achar que é superior é que é perigoso, e não a S*”. A mãe da menina não concordou e disse: “*Ainda bem que esse é o último ano dela aqui. Esses outros da sala, lá no CIEP, não se criam*”.

Dessa forma, a mãe demonstrou o quanto a família, que é pertencente a uma igreja pentecostal, se sente “*fora de lugar*” na vila e na escola, bem como o quanto a ideologia da “*escola da rua de cima*” já está popularizada, ou seja, poucas das crianças que saem da escolinha da (apelido da diretora) conseguem “*sobreviver*” na escola do (nome do diretor).

Ao mesmo tempo, o evento reitera a ideia de que não é possível nomear de forma genérica as escolas de periferia, visto que as periferias diferem a partir de distintos níveis de exclusão, os quais têm a ver com as temporalidades do lugar e os processos (im)produtivos que

demarcaram geograficamente o território. A escola “de cima”, conforme nominaram no lócus, também é periférica, porém, ela oferta as modalidades finais da Educação Básica. Desse modo, atende estudantes que sobreviveram às séries iniciais, os excedentes que conseguiram um fino verniz comodificatório - mesmo que essa proteção seja provisória, líquida, transparente, em meio à nova ordem de aprender por toda a vida...

Vários outros eventos foram presenciados na superfície de estudo envolvendo essa turma e a professora B. A maioria deles resultava em várias crianças saindo da sala e se escondendo para não terem que retornar à classe. No dia seguinte, retornavam como se nada de anormal tivesse ocorrido, mantinham-se em sala até o horário do intervalo, cerca de uma hora e meia; depois, com raríssimas exceções, os conflitos iniciavam, e muitos profissionais eram “envolvidos” para “acalmar os ânimos na turma da progressão”.

Diante dessa rotina, as aprendizagens previstas para sanar a defasagem idade-série não eram evidenciadas, nem mesmo pareciam ser esperadas. Pouco ouvi falar sobre a situação da recuperação escolar da turma, apenas a orientação de que a escola não iria reter ninguém no final de ano. Na fala de um membro da direção: *“Precisamos liberar todos. Não adianta deixá-los aqui. Lá em cima, que se virem... No ano que vem, aqui não vai ter mais turma de progressão. Chega de incômodo”* (Anotações em Diário de Campo/outubro, 2011). Essa medida “administrativo-pedagógica” pareceu consensual na escola; todas as professoras concordavam com a solução do problema dos que não aprenderam, o que, friamente, consistia em passar a questão dos alunos com defasagem idade-série adiante, deixar que a “escola de cima” finalizasse o processo de exclusão via ensino daqueles que não se adaptassem à nova experiência de liquidez educativa.

O processo didático-pedagógico truncado, freado pela condição de consumidor falho, em maior ou menor proporção, de docentes e discentes foi mensurado em dois eventos avaliativos públicos durante o tempo em que durou a pesquisa. Primeiro, em nível municipal, a escola foi identificada por consultores que pretendiam implantar uma política de gestão de qualidade total como sendo a com o maior potencial para inconformidades. Segundo, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ANRESC - Prova Brasil 2011⁹⁷,

⁹⁷De acordo com o disponível na página do Ministério da Educação (MEC), trata-se de uma “prova diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

realizada pela primeira vez no lócus no período da pesquisa. Nessa situação inaugural, a escola, mediante avaliação da turma da professora B, obteve a pior nota do município e da região. Quanto aos resultados, explicações e tensionamentos dentro da escola ocorreram nos seguintes termos.

121° dia na escola

Acaba de ser divulgado na mídia o resultado da “Prova Brasil” (2011), e esse foi um dos assuntos mais falados naquela tarde, pois, pela manhã, a diretora havia participado de uma reunião de gestores na Secretaria de Educação.

Na escola, a prova foi realizada pela primeira vez, visto que o MEC exige o número mínimo de 20 alunos para a aplicação e nunca a turma de progressão havia alcançado essa marca. Conforme relatou a diretora, *“ficamos em último lugar no município e na região”*. Questionei-a sobre a reação da Secretaria de Educação. Foi quando contou: *“Tentaram me envergonhar na reunião dos diretores, dizendo que mais uma vez conseguimos destaque, e eu falei: ‘muito fácil daqui alguém criticar; quero ver irem lá e fazer melhor’. Então, disseram que estavam brincando, que já esperavam isso, que nós [a escola], na avaliação do Programa Gaúcho de Qualidade (PGQP), também fomos considerados os piores (resultado que saiu no mês passado)”*.

Resolvi conversar sobre o resultado com a professora B, afinal, seus alunos fizeram a prova, e ela respondeu: *“Achei até que não foram tão ruins. A maioria não sabe nem ler, não sei como ainda ficaram com 2,60... Vi que tem outros lugares no País onde a média foi pior...”*.

Se, por um lado, as declarantes diziam-se conscientes da situação, por outro, percebi que estavam, juntamente com outros profissionais, revoltadas com o sucesso de outras escolas. A professora C comentou: *“A escola X, que ficou em segundo, tem só filhinho de vereador e*

(Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho”.

até o filho do [sigilo]; a escola que ficou em primeiro treina a prova semanas antes com as crianças... Eu sei, minha cunhada trabalha lá. Querem é aparecer”.

Outras professoras que ouviram essa explicação aproximaram-se e foram concordando com gestos e poucas palavras; uma, porém, reforçou a fala da diretora: *“Apontam o dedo, mas quero ver dando aula aqui...”*. Outra, meio que encerrando a conversa sobre a “Prova Brasil”, retrucou: *“O que isso importa? Não dá nada... Fica tudo como antes”* (como se entendesse que alguém deveria ser punido ou penitenciado pelo fato...).

Em nenhum momento, seja na fala da direção, seja na troca de ideias entre as professoras, foi levantada a hipótese de que havia problemas no processo de ensino e aprendizagem e que ele poderia ser revisto. Ao contrário, percebeu-se, nas expressões, nos tons, cumplicidade e consenso na avaliação do resultado da prova. Havia uma tentativa de construir a autoimagem de “professoras guerreiras” para autoelevação da estima.

Neste dia, a diretora lembrou que no ano anterior o índice de reprovação na escola também tinha sido recorde no município, 38%. Porém, reiterou que, no ano vigente, isso não se repetiria, pois não iriam mais reter alunos da turma de progressão. Acenou, desse modo, para a aprovação geral, independentemente do resultado dos exames finais, o que se confirmou, já que, em 2012, o índice de reprovação caiu para 17% na escola.

Contrariando certo descaso inicial, por parte dos docentes, em relação ao resultado da Prova Brasil, alguns comentários revelaram que a publicidade negativa da nota mexeu ainda mais com a baixa estima do grupo. As professoras compreendiam que estar atuando na “pior escola do município, da região” não era bom para corpos de consumidoras falhas em busca de recomodificação positiva (remoção para uma escola mais próxima do centro da cidade).

Na constatação de que a nota da turma, que foi de 2,62, é desconsiderada em vista da linha de corte (de exceções) definida pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), tem-se a comprovação de que as avaliações de larga escala recorrem aos “estados de negação”. Isso porque os órgãos governamentais responsáveis pelo processo avaliativo publicam somente a normalidade da métrica; os pontos não atingidos são mensurados como baixas, danos colaterais, imprevistos na ordem das coisas.

Em suma, há um “livro-caixa escolar” em que o fato de 23 crianças demonstrarem aprendizados irrisórios, mesmo que somado a outros similares no Brasil afora, não envergonha

o todo da contabilidade educacional. Enfim, a vida escolar da minoria não é representativa num País com milhares de bons, medianos e regulares alunos das escolas públicas (os padronizáveis).

9.3 CHEGADO O MOMENTO DE REDUZIR A PRESENÇA SISTEMÁTICA NA SUPERFÍCIE DE ANÁLISE

111° e 112° dias na escola

Era uma quinta-feira, final de tarde, quando chegou um carro da prefeitura e um dos funcionários avisou que tinham ido lá para fazer uma dedetização. A vice-diretora questionou o fato de eles não terem agendado esse trabalho. O funcionário explicou que estava previsto o aviso antecipado, mas, como surgiu uma folga, precisavam fazer o trabalho. Então, juntos, pediram às auxiliares de cozinha que **cobrissem as coisas mais importantes**, porque não podiam ser atingidas pelo veneno. Uma correria tomou conta da escola.

No dia seguinte, houve uma grande briga: duas professoras (D e E) da Educação Infantil e a diretora trocaram ofensas porque as professoras reclamavam do cheiro do veneno nas salas, dos resíduos brancos que estavam sobre os móveis e brinquedos; elas queriam uma explicação: *“Por que, quando dedetizam as outras escolas, no dia seguinte, o turno inicial é para limpar e arejar, e aqui não é assim?”*. A diretora explicou que os pais não têm onde deixar os filhos, que não deu tempo de limpar, pois vieram de surpresa, mas as professoras não recuavam: *“Ah! Aqui vêm de surpresa, se as crianças vão ficar doentes não se importam?”*. A diretora respondeu: *“Vocês duas se importando com as crianças, desde quando? Olhem o ponto de vocês, atrasos e mais atrasos...”*. Uma das professoras rebateu: *“Uma coisa não tem nada a ver com a outra, alto lá!”*. Minutos depois, ela entrou na secretaria com sua bolsa e informou que estava indo: *“Tenho dentista”*, falou. Nenhuma delas retornou no turno da tarde, e ambas fizeram vários comentários sobre o ocorrido no Facebook. Como eram filiadas a um partido que fazia esquerda ao governo atual, a questão foi tratada como “retaliação”.

Nesta tarde, 12 ratos enormes apareceram cambaleando pelo pátio da escola; os cachorros e as crianças se divertiam: os primeiros caçando, e os outros divididos entre torcidas para que os bichinhos menores fugissem ou fossem abocanhados pelos maiores. Por outro lado,

um clima ruim abateu-se sobre todos os profissionais no lugar, haja vista que a briga sem “papas na língua” entre diretora e docentes incomodou, desanimou, aquietou!

Para completar, as chuvas, que não davam trégua nos últimos dias inundaram o pátio, reviraram os resíduos e fizeram reaparecer o cachorro enterrado pelo Fe.

As constantes negligências com horários, com a assiduidade, com a responsabilidade educativa das professoras serviram, nessa e noutras situações, para minimizar os efeitos de suas contestações oralizadas em defesa das crianças do lugar. Desse modo, mesmo que tivessem razão, como no caso descrito acima, suas vozes não tinham força real, fato para o qual elas mesmas haviam contribuído em atendimento às expectativas dos agentes políticos (algozes).

Esse descrédito das profissionais da escola permitia o descaso com os demais do lugar. Segue um exemplo representativo disso:

120º dia na escola

A vila e os bairros próximos estão tendo casos de meningite meningocócica. Na escola do bairro vizinho, uma criança morreu e outra precisou ter as pontas dos dedos retiradas, em virtude de um quadro de necrose. Essa escola fechou por duas semanas, período em que foi feita uma higienização total e preventiva.

Em nossa escola, dois meninos se queixavam de dor de cabeça, e um deles havia sido levado pelo pai ao plantão por três noites seguidas. Como informou o pai do aluno: *“Medicaram e mandaram pra casa, disseram que era virose”*.

Nesta manhã, ele passou a maior parte do tempo sentado ao meu lado, na secretaria, espirrou muito, estava febril, se queixava de tontura, de dor na nuca. Então, a mãe foi chamada, saiu do trabalho e levou o menino novamente ao médico. Durante a tarde, a mulher ligou avisando que o menino tinha sido enviado para a capital, pois havia a suspeita de que estava mesmo com meningite e que a situação era grave. A mãe do outro menino também informou que ele tinha “baixado” no hospital local.

Logo a vila toda estava em pânico, pois as crianças, mesmo tendo percorrido postos de saúde, estavam frequentando a escola. A vice-diretora pediu que o médico do posto de saúde fosse lá conversar com as mães. O médico confirmou a presença e marcaram uma palestra para as 16 horas.

O refeitório ficou lotado em poucos minutos. Para surpresa de todos os presentes, o médico não apareceu (saiu da vila no meio da tarde), mas mandou a secretária, dizendo que recebeu um chamado no centro. A moça veio com um papelzinho na mão e leu para os pais a explicação técnica da doença em termos científicos que a leitora teve dificuldades de pronunciar, seguida da recomendação do doutor de que *“a higiene é a melhor prevenção”*. Todos ficaram sem palavras.

A diretora ligou para a Secretaria da Educação assim que os casos dos alunos foram confirmados; pediu que fosse feita uma higienização, igual àquela feita na escola do bairro vizinho. Porém, ela não foi autorizada a fazer um recesso para a ação. Segundo disseram: *“Os pais têm que trabalhar”*. A ordem dos superiores foi para que os funcionários da cozinha “dessem uma geral”, no final de semana, com a ajuda de outros pais: *“um mutirão”*.

As duas professoras que semanas antes haviam se indignado com a questão do veneno novamente se pronunciaram, e uma delas falou: *“Pois eu não volto aqui antes de duas semanas. Tenho dois filhos e não vou levar doença para casa. Não assim... Chega as que a gente já leva sem saber”*. A outra professora foi mais enfática no Facebook, já que contou o ocorrido em detalhes e questionou a falta de interesse por parte dos gestores; muitos curtiram (seus amigos e partidários). A diretora não se pronunciou.

Neste dia, resolvi deixar o lócus de análise, ou seja, decidi que as novas aproximações seriam pontuais, acrescidas de contatos virtuais. Um sentimento muito estranho tomou conta de mim. Sabia que sentiria saudades, porque já não era a mesma pessoa de quatro meses antes. Ninguém mais me chamava pelo nome; agora, virei a *Miúda*, que ajuda a (apelido da diretora) a tomar conta da “escolinha”.

De outro modo, saí *“doutora em uma semana”*, conforme brincou a (apelido da diretora) quando cheguei e contei que estava fazendo doutoramento em Educação. Nas palavras risonhas dela: *“Aqui, o doutoramento é instantâneo. Depois de uma semana, você já vai ser doutora. Não duvide”*.

Todos choraram muito na despedida - as crianças, as professoras, a direção, o pessoal da cozinha e as assistentes; trouxeram-me flores e muitos bilhetinhos. Senti-me muito mal, era como se eu estivesse retirando deles mais alguma coisa, dando de ombros, deixando que se afogassem naquela “sofridez”.

9.4 RELATÓRIO CORRENTE DO DESTINO DOS ALUNOS DA TURMA DE PROGRESSÃO

122º dia na escola

Fui passar o dia na escola, e alguns pais pensaram que eu tinha voltado de vez. Um me chamou pelo apelido. *“Miúda, que bom que você voltou!”*, comentou a mãe do aluno que foi a pretensa vítima do canivete do Cr no ano passado. Expliquei-lhe que não havia voltado, que apenas tinha ido gravar umas entrevistas, enfim, que estava ouvindo as professoras. Foi, então, que ela me questionou: *“Soube do Cr? Está na FASE”*. Lamentei e perguntei o motivo: *“Drogas. Acho que pegaram ele com droga. Agora já viu, quem entra lá sai pior”*. Resolvi conversar com a diretora sobre o Cr, e ela me explicou: *“Que droga, nada! Ele não queria parar dentro de casa, só andava nos botecos, e aí o Conselho, numa daquelas noites que saem para ‘dar umas dentro’, recolheu... Falei com o pai dele. Ele disse que prefere que o piá fique lá, pois aqui fora se junta com os irmãos. Como esses já estão fichados, acha que o Cr vai acabar igual”*.

Perguntei-lhe sobre os demais e soube que o Br e a M eram os únicos da turma de progressão que continuavam na escola de cima. Os demais iniciaram o ano e não prosseguiram. A JK, na segunda semana nessa escola, jogou uma mesa no diretor e foi expulsa. A ‘S’ estava cuidando de umas crianças e seguidamente ia à escola buscar os irmãos. Num desses momentos, pediu-lhe que abrisse uma turma de sexto ano para ela poder retornar.

124º dia na escola (primeiro semestre de 2013)

A nova administração municipal já havia assumido; venceu o partido para o qual as professoras “de esquerda” faziam campanha. A escola havia recebido novos profissionais, e suspeitas de fraudes na campanha eleitoral deixavam dúvidas sobre a permanência, ou não, dos eleitos no poder. *“Por isso, não mexeram ainda nas direções de escolas”*, comentou a diretora.

Nesse dia, busquei notícias de todos, mas principalmente dos rumos que as crianças e os adolescentes da turma de progressão haviam tomado.

Soube pela diretora que o Cr estava retido na FASE novamente, pois *“havia saído, estava livre, porém o burro foi participar de um assalto com o irmão, pegaram em flagrante. É que ficou na esquina esperando o roubo, dirigindo a carroça do pai. Os gurus assaltaram,*

soltaram as coisas na carroça, a arma, e sumiram... Alguém viu e denunciou. A polícia alcançou o Cr, e quase que o pai dele perdeu a carroça”.

O Br continua indo à escola de “cima”; rodou, mas não desistiu. M está na escola e também não foi aprovada. Fe está no corte de mato com o pai. Sobre a S, a mãe veio contar que não quer mais cuidar de criança, “*descobriu a rua*”. Contou que “*uma das professoras já viu ela ‘toda trabalhada no brilho’ na esquina, tentou chamá-la, mas ela se escondeu atrás de um poste*”. A JK foi morar com a família do R, está grávida, gestação de sete meses: “*Louca, louca... Um dia desses, passou aqui de bicicleta com aquele barrigão... Falei para ter cuidado, nem me deu bola, mas ela disse que tem saudades do **tempo** em que vinha para a escola*”. Dos demais da turma, a diretora não sabia dizer onde andavam; o fato é que estudando na “escola de cima” não estavam: “*alguns se mudaram, outros, sabe-se lá onde andam*”, concluiu.

125º dia na escola (segundo semestre de 2013)

Esse dia (de fato) não aconteceu, porque liguei para combinar a minha ida, já que havia ficado de ir conhecer o novo pavimento da escola, e fui surpreendida com a notícia de que ocorreram mudanças na equipe. Ao ser atendida na ligação, pedi para falar com a diretora, então, quem falou comigo foi outra pessoa. Disse-me que era a nova diretora. Perguntei se podia conversar com a ex-diretora, e ela informou que a ex-diretora estava em sala e que não poderia atender. Contei-lhe que eu estava fazendo uma pesquisa com os professores da escola, mas ela não demonstrou interesse no assunto. Falou que o momento era de muitas mudanças, que o quadro tinha mudado muito após o recesso escolar...

Liguei para a casa da ex-diretora à noite, e foi quando ela relatou: “*Me botaram num primeiro ano, e a vice, no quarto. Estamos completamente perdidas. Eu nunca alfabetizei, e a pobre da [apelido da vice] não tem nem ideia do que é ensinar num quarto ano. Foram 20 anos na direção*”.

Segundo seu comentário, a nova diretora trouxe com ela duas professoras e elegeu como vice-diretora uma das profissionais que atuavam como volantes na escola (também amiga). Para a ex-diretora, a nova gestora não tem as qualidades necessárias para atuar na comunidade, “*está detonando com o nosso trabalho de anos, não encosta nas crianças nem quer falar com os pais, ela é muito chique...*”.

Perguntei sobre o destino das professoras. Na ocasião, soube que as professoras que apoiaram o partido eleito foram removidas e estavam auxiliando diretores em outros lugares

menos conflituosos. Já aquelas com problemas mais enfáticos (professoras B, C, etc.) continuavam na escola.

Nas palavras da diretora, a mudança foi geral no município: *“Muitas ex-diretoras foram mandadas para salas de aula aqui e em outras escolas. Uma eu sei que pediu demissão (15 anos de direção). Eu vou pedir aposentadoria de um turno e do outro vou ir levando até concluir o prazo, mais dois anos. Estou chateada, pois vou perder o adicional, já que vale o cargo ocupado nos dois últimos anos para o cálculo de aposentadoria. Depois de 20 anos na direção, saio sem nada a mais”*.

Por fim, contou-me o triste final da professora da “sala onde todos copiavam e nenhum sabia ler”. Disse-me que ela havia sido morta com 18 facadas pelo ex-marido (o “irmão” da igreja), o homem branco de quem ela (negra) tanto tinha orgulho no início do relacionamento. Soube-se que ele, depois do assassinato da professora, cometeu suicídio, bem como que sofria de esquizofrenia e abandonava frequentemente o tratamento clínico em busca de outros meios (redentores) de cura.

Entendi, diante dos relatos, que as estadas em campo deveriam cessar. O novo cenário, a finalização do prédio, o organograma reciclado, tudo havia transformado o lócus em um novo contexto de estudos, apesar de ter sido mantida a lógica excludente.

10 EIS O FINAL DA TESE!

A negação da política, ou do status político do Homem, leva, ou pode levar, a humanidade, em qualquer momento de sua História, à busca pela barbárie; e que a obliteração da memória política, por si só, é reveladora do acobramento que se dá ao terror e à vergonha, à cegueira e ao descaso, consequência quase que imediata deste abandono do homem à sua animalidade e da ausência de cultivo da esfera pública.

(Elizabeth Cancelli)

Este capítulo, na verdade, sequer poderia ser considerado como tal. Nele somente há poucos parágrafos, que querem dizer daquilo que se movimentou, dentro de mim, ao longo desses quatro anos em que estive envolvida com a pesquisa que resultou nesta Tese. Possivelmente, neste momento, somente perceba indícios de tais movimentos. Acredito ser muito cedo, ainda, para avaliar o impacto pessoal e acadêmico de um trabalho que me levou, por 125 dias, a um lugar inóspito para ensinar e para aprender – um *não-lugar escolar*: um prédio mal construído e aromatizado pelo odor fétido dos detritos, oriundos dos canos sanitários das casas vizinhas, que desembocavam no pátio escolar. Certamente um *não-lugar escolar*, onde as professoras, no intervalo do recreio, em colchonetes dispostos no chão, ao lado da mesa onde faziam refeições, trocavam fraldas de uma das assistentes da educação infantil; onde crianças ‘de castigo’ eram impedidas de almoçar, de assistir a peças teatrais, de escolher lugar para sentar, de aprender.

As 154 páginas que antecedem a este texto final foram escritas em dois patamares distintos. O primeiro deles, escrito na primeira pessoa – quando me detive na descrição do trabalho de campo que realizei; o segundo, escrito na terceira pessoa – quando busquei me afastar do vivido para, com isso, dar a ver o que aprendi em leituras como as Zygmunt Bauman (1998 - 2013), Boaventura Souza Santos (2010) e Milton Santos (2008) e dar conta de um exercício analítico que, de certo modo, tivesse um cunho mais teórico. Não sei se a estratégia discursiva que escolhi produziu os efeitos que desejava obter. Por isso mesmo, essa explicação, que também quer servir de justificativa para meu retorno, aqui, a uma escrita na primeira pessoa.

Seria inconsistente com a perspectiva metodológica da Tese qualquer tentativa de apresentar uma síntese de sua segunda parte, que tem como eixo o trabalho de campo que realizei. Esse trabalho tem, necessariamente, um caráter descritivo. E, como aprendi com Green et.al (2005), não haveria como capturar, em “categorias de análise”, descrições etnográficas. Estive atenta para não cair na tentação de fazê-lo. No entanto, esta Tese, desde sua concepção, quis ser mais do que uma “descrição densa”, como concebida por Geertz (1989). Tive o propósito de compreender como as coisas funcionavam naquele lugar – que nomeei por *periferia da periferia* – para, com isso, a partir disso, refletir sobre as múltiplas e interconectadas dimensões envolvidas nos processos de escolarização, em especial, daqueles que ocorrem no que nomeei por *não-lugares escolares*, inseridos em uma Sociedade de Consumo Líquido-Moderna.

Ao longo de trabalho de campo, pude perceber 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 com as crianças e entre as próprias professoras. Isso fez com que fosse instada a rever minhas ideias sobre o que é ser um “bom” ou um “mau” professor, bem como me dar conta das contingências que constituem as práticas dentro de uma escola de *periferia das periferias*. Uma escola marcada pela intensidade de processos excludentes (mesmo que, do ponto de vista legal, ali estivessem alunos e professores “incluídos” no sistema educacional).

Não pretendo, com essa argumentação, liberar (nem mesmo retoricamente) da censura acadêmica e/ou jurídica quaisquer atos de violência física e/ou simbólica presenciados em campo. A pesquisa não teve a intenção de ser denunciatória. Tracei linhas de constatação.

O fato de eu ter chegado ao lugar, primeiramente na função de Pedagoga, exigia que eu me posicionasse ao lado dos gestores, para operar ações conjuntas e articular os docentes em defesa de melhorias no processo educativo. Estava convicta de que sabia o que “precisava” ser feito, do que esperar do papel mediador do pedagogo contemporâneo. Afinal, fora “aluna aplicada” durante a Graduação e o Mestrado, aprendera a “boa didática”, os conceitos, os princípios da gestão democrática e minha atitude profissional (quase militante) sempre estivera revestida de ideias transformadoras, aquelas que conclamam para a escola libertadora, que

ofereceria as condições para que trajetórias pessoais fossem modificadas e, no limite, a própria sociedade.

Antes de minha chegada à escola, eu já havia estado em outras periferias, a pobreza (mesmo que infinitamente menor do que a que ali presenciei) não era novidade para mim, muito menos a tarefa de ensinar crianças oriundas de famílias com precárias condições materiais. É preciso dizer: o que ocorreu comigo, quando estava “em campo”, não foi o desconforto de um membro da “classe A” frente a outros, da “classe C” (do tipo que costuma provocar, nos primeiros, “arrepios” em relação aos segundos).

Contudo, o dia a dia na escola revirava minhas entranhas, a ponto de eu, em poucas semanas, ter emagrecido três quilos e ter meu bruxismo (nervoso) intensificado. Ao mesmo tempo em que eu entendia ter me apropriado de saberes que, em princípio, poderiam, de algum modo, modificar uma dinâmica escolar, percebia-me de “mãos amarradas” para estimular aquelas professoras e assistentes da educação infantil desrespeitadas (caladas) a atuarem de maneira diferente (justa) com os alunos (in)excluídos.

Paralelamente, eu presenciava, na secretaria da escola, no convívio com o grupo de seus gestores, a apreensão em vista do “clima pesado” que ali imperava. Ouvia falas que expressavam consensuais sentimentos de culpa, tanto pelo 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.

A proximidade com aquela equipe e os intensos estudos no Doutorado me ensinaram a ver que as gestoras (mesmo que não admitindo) também passavam por uma “inclusão diferenciada”, pois quando o que se espera de uma escola são “más notícias”, pouco interessa quem esteja à sua frente, numa posição onde ninguém, em princípio, desejaria estar.

Obviamente, as coisas tocam as pessoas de diferentes maneiras. Mesmo que a construção de uma Tese não seja, via de regra, um momento de catarse, admito que, no meu caso, oxigenei minha mente de uma série de resquícios cartesianos, que (mesmo que envolto em embalagens democráticas) faziam-me crer que as “minhas” verdades acadêmicas (técnico-formativas) eram não só “superiores”, mas também inabaláveis...

Em vários momentos, quer seja no trabalho de campo ou longe dele, senti vergonha de mim mesma, das coisas a que eu, como pessoa, como docente, como gente, tenho acesso.. Não estou me referindo apenas a bens materiais, mas ao acesso a um reconhecimento existencial, que passei entender tão ou mais definitivo que a própria materialidade da vida.

A escola investigada – um sublugar (como caracteriza Santos (2008)) do lugar capitalista – nada mais é do que um excerto da arquitetura social heterofóbico-racista de que fala Bauman (1998). Um cenário onde os atores (profissionais do ensino e estudantes) praticam aquilo que as contingências o permitem. Por isso, o fato de os episódios analisados destoarem das normas educacionais publicizadas pelos agentes governamentais e, muitas vezes, pela própria academia, exemplifica e ratifica a incongruência entre a moralidade (cidadã) e a pluralidade ética (financeira) no lugar.

Desde o ponto de vista legal, *os não-lugares escolares* – como o deste estudo – não existem. Estando inacessíveis ao olhar da sociedade, em geral, não são efetivamente atingidos por políticas públicas. Em meio a um “estado de negação”, selam a *Pedagogia do Destino*. Entendendo-se, aqui, por destino, não apenas uma condição dada à priori, mas, como ensinou Bauman (2013), efeito da escolha de alguém sobre a vida de outrem, quando o primeiro (por uma questão de caráter) atendeu ao chamado pedagógico da Sociedade de Consumo de fomentar (sem culpa) vidas destinadas ao nada: produzir excedentes.

Eis minha Tese. Uma Tese em Educação que buscou se contrapor à “negação da política”, à “obliteração de sua memória”. Memória não de um passado que estaria já sepultado. Ao contrário: memória do presente, no qual o “terror e a vergonha”, “a cegueira e o descaso” são encobertos e a esfera pública não é cultivada.

11 DAS SOBRAS DE VIDA ESCOLAR: “ECOS *POSTMORTEM*” DE UM DIÁRIO DE CAMPO

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?

(Hannah Arendt)

O quanto somos capazes de selecionar e analisar com o devido rigor o material de pesquisa produzido no trabalho de campo? Infelizmente, diante de nossa “humana cientificidade”, por mais que se evite o utilitarismo, o risco dessa falha é tão presente quanto a possibilidade de deixar escapar questões cruciais.

Em vista desse alerta, feito em outros termos por Weber (2009), optou-se por dar visibilidade a uma série de episódios, gerados ao longo do trabalho de campo, que, neste texto, deixaram de ser analisados. Seguindo a autora, os tomei como “sobras d[a] Tese”, que possibilitariam ampliar a compreensão do lugar estudado e se constituiriam em um modo de buscar evitar uma possível “autocensura” instaurada pelos temores de críticas acadêmicas (Idem), aqui pensadas no âmbito da avaliação desta investigação.⁹⁸

Acrescenta-se que, para compreender o que significou “ter estado lá, é recomendável a leitura também do que está escrito aqui⁹⁹”, nas linhas “descartadas” que seguem.

11° dia na escola

⁹⁸ Segundo Weber (2009), esse posicionamento emergiu a partir de um estudo que realizou sobre práticas em velórios, no qual identificou um movimento de autocensura. Em efeito, a autora afirma que evitou registrar situações que pudessem causar desconfortos aos pesquisados, como discussões sobre seguros de vida, heranças, etc.

⁹⁹ Para lembrar o artigo de Geertz (1989, p. 58-63), *Estar lá, escrever aqui*.

Voltei do pátio e entrei na secretaria com coceira na cabeça. Comentei, e a professora (C) falou: “*Ah! mal chegou e já está querendo levar coisinhas para casa.* Depois riu e disse: “*Deixa eu ver*”. Examinou minha cabeça e disse: “*Não tem nada aí, mas cuida, o que mais tem aqui na escola são piolhos. Nessa época do ano, sabe como é, com o frio, poucos lavam o cabelo. Eu já peguei várias vezes, agora não pego mais nada*”. Contou que todas as pessoas da secretaria utilizam um “*comprimidinho mágico*” que evita, entre outras coisas, que o piolho procrie, e explicou: “*receita de um médico que trabalhou há muito tempo no postinho da vila*”. Ressaltou que algumas professoras ainda tomam: ‘Bálsamo Alemão’, “*limpa até a alma*”.

25º dia na escola

A professora (C), em substituição, é flagrada dando puxões num aluno. O caso foi parar na secretaria; enfim, ela disse que o menino foi quem agrediu primeiro e que talvez a dose de Ritalina que ele toma precisasse ser aumentada. Na ficha da criança, nada consta sobre medicamentos, nem há menção de que sofra de algum distúrbio. Por opção da direção, focalizou-se o problema do medicamento, e a mãe foi chamada. A mãe chegou logo após o telefonema - uma mulher muito magra, envelhecida, mesmo tendo menos de 30 anos. Trouxe junto outro menino nos braços, com pouco mais de um ano. A diretora iniciou o assunto perguntando sobre o medicamento, e a mulher falou que a criança está em tratamento há três anos (desde que iniciou na escola): “*Busco todo mês no postinho*”. Depois perguntou há quanto tempo não levava o menino ao médico, ao que ela respondeu: “*Não precisa, o doutor dá a receita, que vale por seis meses*”. Interferi e perguntei se o menino havia feito exames. Ela respondeu que uma vez o médico pediu, mas que ela não sabia onde estavam. Porém, concluiu: “*Mas se ele anda incomodando é só a gente mudar, estou dando quando ele volta pra casa, senão, ele não deixa o pequeno em paz. Posso começar a dar antes de ele vir... **O remédio é bom. Às vezes, eu dou até um pedacinho para esse aqui** [apontando para o menor] **quando ele fica muito manhoso**”.*

Enfim, sugeri que ela levasse o menino ao médico e que trouxesse uma cópia dos exames para arquivar na pasta dele na escola. Ela concordou com o pedido, mas ficou um tempo imóvel, não entendeu que a conversa tinha sido concluída, como se estivesse fora do ar...

38º dia na escola

Após uma oficina de contação de histórias, desafiei as professoras a organizarem semanalmente a hora literária. Em resposta, parte do grupo demonstrou dedicação nos dias em

que organizaram os eventos: produziram cenários e ambientações interessantes. Partiu dessas docentes a ideia de, além de contar histórias, também envolver as crianças em dramatizações. Já duas professoras tentaram, num primeiro momento, “boicotar o evento”, chegando à escola com atraso e sem nada preparado para a hora literária. De algum modo, a partir das falas da direção - “*te prepara que no dia elas não aparecem...*” -, isso estava previsto, então, para essas tentativas de quebra da ação “combinada no grupo como sistemática e intransferível”, eu já havia deixado alguns materiais preparados: “contos na manga”... Essa persistência possivelmente influenciou as professoras, que, em dias posteriores, contaram suas histórias... O único contratempo foi que a professora B disse que tinha inventado uma história e começou a contar algo que não tinha nexos; foram longos 10 minutos entediante. Depois disso, as crianças começaram a gritar: “*isso nem é história*”, até que ela percebeu que todos (o grupo de professores) estavam perplexos e concluiu a narrativa dizendo: “*acabou aqui, eu queria isso, uma história sem fim...*”. Por essas palavras, foi aplaudida. Percebi a preocupação de todos em fazer de conta que era uma brincadeira (pegadinha) da referida docente, evitando entrar em atrito. Apenas a diretora comentou: “*mas ela não tem vergonha, chamar a gente aqui para ouvir essa bobajada!*”.

43° dia na escola

Apareceu um ex-aluno que queria dar um abraço na diretora e lamentou que ela não estivesse; contou como a diretora o tinha ajudado a sair da cadeia: “*Eu estava vindo do corte do mato, os homens me levaram, me deram uma surra e disseram que era para eu confessar. Disse que eu não tinha feito nada, nem nunca tinha andado para os lados que disseram que eu fui, não adiantou... Me deram tanto pau que eu confessei, e não fosse a [apelido da diretora], acho que eu ia mofar na cadeia*”. A vice-diretora explicou que o rapaz **era um ótimo moço, que nunca conseguiu aprender nada**, mas que era de boa índole; porém, a vítima de um assalto que estava no hospital deu as características do criminoso. Como informou que era um negro magrinho e de boné, “*a polícia viu o nosso ex-aluno, achou que fosse e recolheu*”. A diretora foi até a delegacia na segunda-feira, pois, quando chegou pela manhã, a mãe do guri estava aqui no portão, desesperada. Contou que o menino estava desfigurado de tanto apanhar, **aí a diretora foi até lá**, “*falou que o rapaz não era capaz de ferir uma mosca e disse que ia botar a boca no mundo. Dois dias depois, soltaram o guri, mas acho que, desde então, a*

cabecinha dele parou de vez de funcionar... Volta e meia, ele vem aqui agradecer, acho que esquece...”.(grifos meus)

44° dia na escola

Com a chegada de um material didático comprado com valores do Fundeb, foi organizada a “caixa dos segredos” por área do conhecimento, e quatro baús de plástico passaram a circular entre as salas das quatro turmas do Ensino Fundamental. No baú da matemática, além de várias publicações sobre números, foram acrescentados os seguintes materiais: trena, balança, réguas, medidores, jogos de baralho e de botão. No baú das artes, além de coleções específicas sobre cultura popular e clássica, foram acrescentados massinhas de modelar, argila, giz colorido, tintas e vários tipos de papéis. No baú das ciências, enciclopédias ilustradas das mais diversas espécies: dos animais, das plantas, bem como um caleidoscópio, um jogo de trilha com dinossauros. No baú das palavras, foram organizados livros para crianças com belas imagens e histórias, bem como vários jogos com as letras do alfabeto. Numa reunião pedagógica, foi trabalhado o uso dos “cantos temáticos”, em que apresentamos o material adquirido e *slides* para demonstrar a experiência em outras escolas.

As novidades geraram diferentes reações. Algumas professoras elogiaram, outros previam vida curta ao material: *“deixar as crianças abrirem as caixas e escolherem as coisas... Isso é desperdiçar dinheiro público”* (Comentário de uma das professoras/Registro em Diário de Campo/agosto, 2011).

51° dia na escola

A escola ganhou um bom dinheiro do Fórum da Infância, e, desse modo, solicitei à direção que reorganizássemos a biblioteca, colorindo o espaço com alguns puffes, colocando estantes baixas com acesso direto aos livros, destinando um canto para jogos, etc. (uma sala multiuso). A ideia foi aceita, e iniciou-se a compra de materiais. Alguns professores acharam a iniciativa ótima, outros acharam um absurdo *“gastar dinheiro público com coisas a que as crianças nem vão dar bola”*. O espaço ficou muito bom, e as crianças e professoras passaram a disputá-lo com frequência. Alguns livros rasgaram-se logo na primeira semana, o que gerou uma série de conclusões precipitadas: *“em um mês, não vai ter mais um livro aí”* (comentou uma professora).

A sala multiuso também virou objeto para inibir maus comportamentos e aplicar sanções. Passei algumas vezes pela porta desse lugar organizado para múltiplas aprendizagens e verifiquei crianças sentadas do lado de fora. Um menino explicou: *“a professora não me deixa entrar, disse que eu estou bagunçando”*.

Falando-se em livros e no respeito aos livros, a diretora socializou, nesse dia, o seguinte episódio: *“Eu fiz uma faxina lá em casa... Tinha uma caixa de livros do tempo do Magistério, aquelas pérolas da literatura fedendo a mofo. Peguei e pus na lixeira da esquina de casa... Na segunda-feira, me apareceu o pai do (Cr), todo faceiro, querendo fazer uma doação de livros que ele havia encontrado no lixão... Fui ver, eram os meus... Agradei, claro, nem disse que eu é que tinha jogado fora... Pedi que as gurias levassem lá na churrasqueira e dessem fim...”* (Depoimento em Diário de Campo/setembro, 2011).

Essa prática de dar fim a livros sem condições de uso é frequente na escola, segundo contou uma professora: *“Eu nunca vi! Tudo que é biblioteca que faz limpeza manda o caquedo para cá. Livros de medicina, livros de culinária, tudo em péssimo estado, com mijo de ratos, sem a metade das páginas... Não sabem nem que idade têm as crianças daqui e a [apelido da diretora] aceita tudo...”* (Professora F/ Depoimento em Diário de Campo/dezembro, 2011).

66° dia na escola

Cheguei à escola, e quatro crianças da Educação Infantil estavam sentadas no banco, em frente à secretaria. Todos os demais alunos da escola tinham ido para o centro comunitário assistir a uma peça de teatro. Uma das profissionais da escola (pós-graduada) falou o seguinte para um dos “infratores”: *“Olha aqui, você pensa que aqui é tua casa, mas não é. Aliás, se tua mãe sabe que tu andas bagunçando, ela vai te devolver para o teu pai verdadeiro, que era um ladrão...”*. E continuou: *“Você quer voltar para a casa do teu pai bandido?”*.

Desfecho. Dias depois, a mãe da criança foi à escola questionar quem havia revelado ao filho que ele era adotado, pois nunca ninguém da família tinha tocado nesse assunto com ele (adotado aos oito meses de idade). A criança, segundo a mãe, não estava mais dormindo direito: *“Ele está com medo que o pai bandido venha buscá-lo”*. A pessoa que revelou a procedência do menino tratou o caso com naturalidade: *“Eu achei que ele sabia... E até foi bom! A senhora vai ver como o comportamento dele vai mudar para melhor agora... Eles precisam ter uns*

medinhos... Vocês dão tudo para ele, até deram um cavalo... Ele não faz por merecer". A mulher foi embora convencida de que a "escola" não cometeu nenhum erro com a criança de cinco anos...

47° dia na escola

Um rapaz chegou à escola carregando várias caixas de ovos. Uma das professoras gritou: "*Ovos de novo?*". O moço fez que não ouviu e seguiu em direção ao refeitório. A professora comentou: "*Viu esse rapaz? É filho de um membro da Secretaria de Educação. São eles que fornecem os ovos para a escola... Por isso tanto omelete no café da manhã do pessoal da cozinha... Uma palhaçada! Para isso, não tem licitação...*" (contestou) (Anotações de Diário de Campo/setembro, 2011).

100° dia na escola

Era a manhã da *roda literária*, instituída havia poucos dias na escola. Todas as crianças estavam reunidas na sala onde funcionava o antigo refeitório. Uma das crianças voltou do recreio com um pacote de *chips*, e o cheiro do tempero tomou conta do lugar... Todas as crianças queriam saber de onde vinha e quem tinha o salgadinho, até que um menino começou a passar mal (aluno do 2º ano). Ele tem um tumor na altura do pescoço e usa um dreno, algo desagradável de ver.

A ação literária teve que ser interrompida, pois o menino suava frio e respirava ofegante. Correram para chamar a mãe, que veio rapidamente. Trouxeram água, e a mãe perguntou o que havia acontecido, mas o menino somente dizia: "*O salgadinho, eu quero o salgadinho*", e a pessoa da cozinha que havia alcançado o copo de água olhou para nós e disse: "*Não foi nada, foi só uma crise de bicha*" (referia-se a vermes), e a mãe da criança concordou: "*Deve ser, ele sempre foi assim. Uma vez os bichos subiram quase na boca por causa de um pirulito*". Olhando para a criança, disse: "*Quando a mãe ganhar o 'Bolsa', a mãe vai comprar salgadinho*". Pediu, então, para levá-lo para casa.

Era metade do mês (o dinheiro referido do Programa Bolsa-Família iria demorar). Fui até a minha bolsa sem que ninguém visse, retirei R\$ 20,00 e dei para a mãe do menino.

Quando retornei do intervalo do almoço, outra mãe da vila me aguardava. Era a mãe da aluna (S), mulher magra e com semblante triste. Ela queria me contar que a mãe do menino que

teve aquela crise tinha comprado apenas um pacote de salgadinhos e que o resto tinha gastado em cigarros... Falou bem alto, e lá se foi o meu segredo. Acentuou-se minha compreensão do lugar, e aí respondi: *“Eu dei o dinheiro para o salgadinho. O que ela fez com o resto não importa, o fato é que o menino comeu os chips”*. A mulher retrucou: *“É, mas vim te falar porque tu não conheces aquela lá. Os meus também querem as coisas, e eu não saio pedindo. Ela se faz de vítima. Eu tenho a mesma doença que ela e não saio me queixando. Todo mundo vai morrer mesmo”*.

A diretora, ouvindo a conversa, falou: *“Chega. A professora deu, está dado. Que feio vir aqui fazer fofoca da tua vizinha. Vocês estão sempre juntas. Vejo daqui vocês tomando chimarrão embaixo do cinamomo”*. A mulher, um pouco envergonhada, meio que rindo da bronca que havia levado, foi embora e mais feliz do que quando chegou.

Conversando com a diretora, soube que o pai do menino (o do tumor) está recolhido numa instituição para tratar do alcoolismo; a mãe e o filho mais novo (aluno da Educação Infantil) contraíram dele um vírus que desencadeia uma doença degenerativa, porém, ela já está em tratamento (toma coquetéis diários) e a criança ainda não necessita de medicamentos. Segundo a direção, são várias as crianças da escola que possuem o mesmo vírus incubado.

Depois, educadamente, a diretora pediu que eu não desse mais dinheiro para ninguém: *“Senão, isso aqui vai virar uma via-sacra atrás de ti. Já fiz isso quando cheguei à escola. Depois, foi difícil cortar... Hoje somente faço caridade com os cachorros da vila. Os pais já sabem, um pacote de 20 quilos de ração cabe no meu bolso, todo esse povo, não!”*.

A vice-diretora (membro ativo de uma igreja protestante) comentou: *“Eu já vi a [apelido da diretora] comprar até vaso sanitário para essa gente daqui. **Eu não dou nada, cada um com sua sina.** Não dá para sair querendo resolver os problemas de todo mundo, e os da gente, quem resolve?”*.

113° dia na escola

Presenciei a tentativa frustrada da supervisora de realizar um “mapa sociográfico” dos moradores. Formada em Geografia, entendeu que esse seria um meio de aproximar as professoras da realidade das crianças, já que “obrigaria” as docentes a entrarem na vila, para além dos limites da escola, bem como na casa das crianças, e a conversarem com as famílias. Porém, o desafio estava causando mais um problema, conforme ela relatou, para a direção: *“Vim sábado cedo aqui esperar as professoras para dividirmos as ruas, nenhuma apareceu...”*

Esperei até as 9 horas e fui com a [funcionária da cozinha], que conhece bem os pais, mas consegui ir a três casas. Não entendo! Na reunião, quando eu propus essa ideia, todas concordaram. Decidimos utilizar os sábados letivos para isso. Nenhum telefonema sequer para dizer que não vinham”. A diretora respondeu: “Então, acabou, agora elas vão dar aula; esse dia vai ser recuperado, e é aula. Eu te falei que isso não funciona aqui!”. A supervisora questionou: “Sim, mas falei na SMEC que as professoras concordaram, que tinham achado ótimo. O que eu digo agora? Isso é a base de meu plano de ação desse ano”. A diretora respondeu: “Não sei, te vira! Te falei que era tudo papo! É só falar que não tem aluno, que pulam e aceitam tudo da boca para fora”.

Depois que a supervisora saiu da secretaria, a diretora comentou que as professoras estão testando os nervos da supervisora... Na análise dela, pelo fato de a supervisora ser graduada em Geografia, *“quer mapear tudo, as professoras estão fazendo piada, ela só pensa em mapas”.*

Nessas falas, pareceu que, de algum modo, as professoras perceberam que nem a direção “levava fé” na necessidade de haver um mapa sociográfico. Comentei, em resposta ao questionamento da supervisora, que achava interessante quaisquer movimentos em direção à comunidade e disse que, se tinha convicção e conhecimento para levar avante esse tipo de levantamento, deveria voltar a conversar com as professoras, que não precisava de que todas concordassem, mas pelo menos algumas, pois que, se ela fizesse sozinha as visitas e o mapa, fugiria do objetivo, que era buscar uma aproximação docente/comunidade.

A diretora, então, concordou: *“Sim, mas conversa em separado com aquelas que você acha que querem, e o resto você deixa de lado... Nessa lentidão, o ano acaba e o mapa nem foi para o papel”.*

Antes de eu sair da escola, a professora da sala onde “todos copiavam e nenhum sabia ler” veio conversar comigo: *“A [apelido da diretora] te contou que eu me separei?”.* Respondi-lhe que não, que não havia dado tempo de conversar muito em vista das entrevistas... Ela, então, continuou: *“Não posso mais nem aparecer no templo. Fico com pena dos pais dele, mas não deu mais pra aguentar; ele começou a se avançar em mim...”.* Respondi que lamentava; afinal, ela estava tão feliz no ano passado, na época do casamento... Então, continuou: *“Nem me fale! Ele anda atrás de mim. O pastor já conversou com ele, mas não adianta, ele não me deixa!”.*

As eleições municipais estavam próximas, e fui até a escola para que as entrevistadas tomassem ciência da transcrição de suas falas e assinassem a concessão para uso acadêmico. Algumas das professoras estavam de atestado nessa e nas vezes seguintes em que tentei encontrá-las. Com as demais, não houve problemas. A proximidade das eleições parecia ser o novo problema da escola. As professoras filiadas ao partido de esquerda estavam fazendo campanha aberta em favor de seus candidatos no Facebook, acompanhando comícios na vila e “*detonando a atual administração*”, segundo contou a diretora.

No momento em que eu estava na secretaria, chegou um candidato da vila querendo que a diretora reproduzisse cópias de seus “santinhos” na máquina: “*Não dá! Imagine, isso gasta um horror de tinta...*”. Ele disse que levaria a tinta e que a professora (C) já havia feito duas vezes para ele. A diretora explicou-lhe que seria melhor se ele fosse numa gráfica. Porém, o homem insistiu: “*Eles não querem escrever o que eu quero falar*”. Depois, visivelmente indignado, foi embora. Li o verso que ele queria reproduzir, era um misto de literatura popular (cordel) com um jargão de um personagem global: “Comigo não!”.

A vice-diretora comentou que o clima andava horrível e que as professoras já estavam disputando a vaga de direção da escola, caso os seus candidatos viessem a ser eleitos: “*Já veio uma mãe me falar que a professora D disse que vai ser diretora, que as coisas vão mudar...*”.

Como eu já havia combinado que entrevistaria a supervisora, nós fomos para um local reservado. Tratava-se da sala onde uma psicóloga estava indo prestar assistência nos últimos dois meses. Nessa sala, fomos interrompidas várias vezes, visto que o lugar também estava sendo utilizado como trocador das crianças do Ensino Fundamental (trocador de fraldas). A supervisora explicou que era provisório, que, quando as outras salas ficassem prontas, a psicóloga teria uma sala individual. Dias depois, eu soube que a profissional (recém-nomeada) pediu exoneração. Lembrei-me logo daquele lugar... Malcheiroso, sem as mínimas condições para sessões terapêuticas. Outra psicóloga foi nomeada e ficou menos tempo ainda no lugar. Um grande número de materiais vindos do MEC para o atendimento às crianças com necessidade de atendimento especializado estava disponível na sala da direção (sem uso).

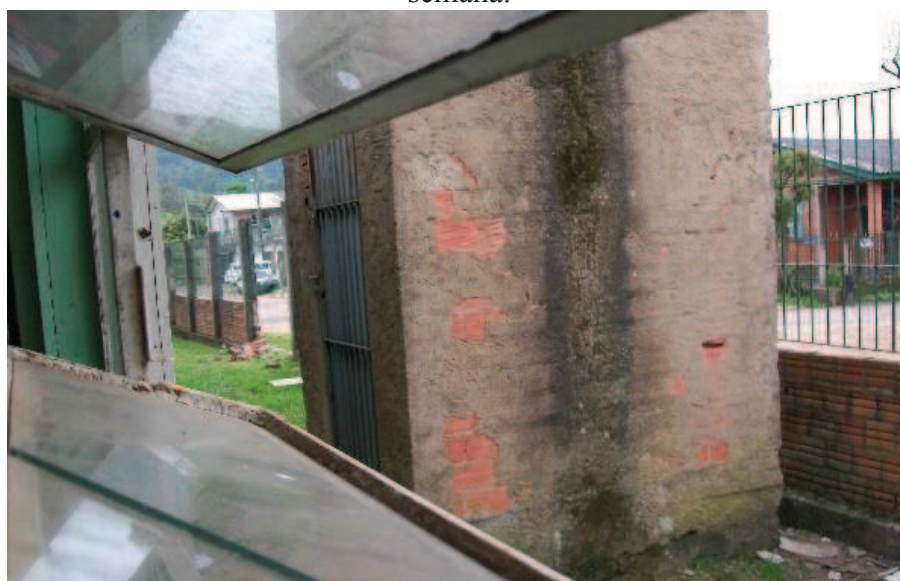
Cartão postal 8 – Segunda- feira/suportes sem os balanços



Fonte: autoria própria.

Esta imagem mostra o *playground* instalado durante o período de inauguração do novo prédio d escola. Para evitar que fossem roubados, os balanços da escola eram retirados nos finais de tarde (às sextas-feiras) e somente eram recolocados nas manhãs de segunda.

Cartão postal 9 - Da sala, a vista de parte do muro derrubado pelos moradores no final de semana.



Fonte: autoria própria

O muro derrubado visto do interior de uma das salas de aula. Interessante é que a parte derrubada fica em frente da casa do homem que é contratado continuamente para reerguê-lo, um colaborador que está sempre “de olho na escola”, conforme contou um membro da direção.

Cartão postal 10 – Alguns dos cães que moram e são bem-vindos na escola.



Fonte: autoria própria

Os cães que circulam na escola em busca de comida. O marido da diretora é quem alimenta, aplica vacinas e medica esses animais.

Cartão postal 11 – Vidraças das salas de aula



Fonte: autoria própria

Criança sorri enquanto eu fotografo os reparos “de gambiarra” feitos pelas professoras nas basculantes para evitar que os alunos se cortem.

Cartão postal 12 – Vidraças com reparos improvisados.



Fonte: autoria própria

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de. GOMES, Ivan Marcelo. BRACHT, Valter. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALMEIDA, Jane Soares de & BOSCHETTI, Vania Regina. Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). In: *Educação Unisinos*. V. 16(3): 225-233, setembro/dezembro 2012.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- _____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 9 jul. 2013.
- ARAÚJO, Mairce da Silva and Pérez, Carmen Lúcia Vidal Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2006, vol.11, no.33, p.461-469.
- ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *A história nova*. São Paulo: M. Fontes, 1990. p. 154-176.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- _____. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. *Revista USP*, São Paulo: Edusp, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990-1991. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira (coord.). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para educação*. Brasília, 2009.
- BARROS, Maria Elizabeth et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. *Trab. educ. saúde*, Jun 2007, vol.5, no.1, p.103-124.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Trad. de Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Vida líquida*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Vida em fragmentos*. Trad. de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricarso Mazzeo*. Trad. De Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Uma entrevista interessante a Zygmunt Bauman.[07/ 2007]. Blog: *Macroscopio*. Entrevista concedida à equipe editorial. Disponível em: <<http://macroscopio.blogspot.com.br/2007/07/uma-entrevista-interessante-zygmunt.html>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. [24 set. de 2010]. *Revista Istoé online*. Entrevista concedida à Adriana Prado. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR>. Acesso em: fev. de 2012.

BENJAMIN, Walter. *Crítica da Violência - Crítica do Poder*. In: BENJAMIN, Walter. *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Trad. Willi Bolle. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1986.

BLOCK, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *Sistemas de ensino sistemas de pensamento*. In: MICELI, Sergio (Org.), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 212.

BOWLBY, John (2002). *Apego: a natureza do vínculo*. Volume 1 da Trilogia *Apego e Perda*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. Alvará de 28 de junho de 1759.

_____. *Constituição da República*. Brasília, 1969.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Lei nº 9.784/99, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19784.htm. Acesso em: mar. de 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Escola de gestores da educação Básica*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/culturaescolar.pdf> Acesso em: jul. de 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. Scipione, 1993

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educ. Soc.*, Ago 2002, vol.23, no.79, p.125-161.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educ. Soc.*, Dez 2001, vol.22, no.77, p.231-252.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Vozes: 2006.

COSTA, Jean Henrique. Os estudos culturais em debate: um convite às obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E. P. Thompson. In: *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences Maringá, v. 34, n. 2, p. 159-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17706/pdf>. Acesso em: dez. de 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

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.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 31- 60.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber / Leni Vieira Dornelles. 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUARTE, Teresa. A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. *Rev. Port. de Educação*, 2006, vol.19, no.2, p.7-20. ISSN 0871-9187.

FARIA FILHO, Luciano M.; et al. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação dá história da educação”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, nº. 1, p. 139 – 159, Jan./ Abr. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em 06 set. 2010.

GARCIA, Alexandra. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das "balas sem papel". *Educ. Soc.*, Abr 2007, vol.28, no.98, p.129-147.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

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. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

GUIMARÃES, Artur Queiroz; MELO, Marcos Cabral de; FRANÇA, Eliane Soares; MUNFORD, Danusa. Etnografia na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: análise de dois referenciais teórico-metodológicos importantes no campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1124.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 2004. Disponível em: <http://www.captelnet.com.ar/downloads/3003055408_Rosana%20Guber_el%20salvaje%20metropolitano.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

- GUBER, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6906268/Guber-Rosana-La-Etnografia>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- GUEDES, Cássio Jorge Tristão . *A aplicabilidade da lei de improbidade administrativa aos agentes políticos*. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-aplicabilidade-da-lei-de-improbidade-administrativa-aos-agentes-politicos,36497.html>. Acesso em: jun. de 2014.
- GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição do corpus fotográfico em uma pesquisa antropológica. *Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/9215/7841>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.
- KISHIMOTO, TIZUKO Morchida. *Jogos Infantis*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- KNIJNIK, Gelsa ; WANDERER, Fernanda; GIONDO; Ieda M. DUARTE, Claudia G. *Etnomatemática em movimento*. Ed. Autêntica-Coleção Tendências em Educação Matemática, 2012.
- LAPLATINE, François. Os pais fundadores da etnografia. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46086058/Aprender-Antropologia-Francois-Laplantine-Livro-Antropologia-2007>. Acesso em: 18 jul. 2013.
- MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In DÉAK, Csaba & SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 244-259.
- MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2011, vol.16, no.46, p.167-189.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. São Paulo: Malheiros, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29.
- NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em:
http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: jun. de 2013.
- OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACE*, Vila Velha, n. 4, jan./jun. 2010. Disponível em:
 <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTREVISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, Abr 2007, vol.28, no.98, p.47-72.
- RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 135-176.
- 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, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos & ZAGO, Luiz Felipe. Topologias dos corpos de homens gays: deslocamentos na produção de sensibilidades biopolíticas. In: *Nômadias* v.39, outubro de 2013, universidad central: Colômbia, p. 137-151.
- SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- _____. *Urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SCHMIDT, Saraí Patrícia. Ter atitude. Um estudo sobre Mídia e cultura jovem global. *Revista ECO-POS*, v. 14, p. 303-318, 2011.
- _____. Quando ter atitude é ser diferente para ser igual: Um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem. *Comunicação, Mídia e Consumo* (São Paulo. Impresso), v. 7, p. 195-210, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 52, nov. de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-326220000003&script=sci_issuetoc>. Acesso em: 4 jun. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2002.

VELHO, Gilberto. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIANA, Nildo. Emancipação feminina e emancipação humana. *Espaço Acadêmico*, UCG, n. 107, abr. 2010.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHTEL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Francisco Alves, 1976. 127 p.

WANDERER, Fernanda. Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, R.S., 2007.

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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200007. Acesso em: dez. de 2013.

WORTMANN, Maria L. Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M.; BUJES, M. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-68.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *História da literatura*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DAS ENTREVISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada *Nas periferias das periferias: gentes em escolas líquidas e a pedagogia do destino* desenvolvida por *Maria Cristina Schefer*.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por *Luís Henrique Sommer*, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (51) 3591 1122, ramal 1863 ou e-mail *lhsommer@unisinus.br*.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são: a) desenvolver uma análise cultural da organização pedagógica de uma escola localizada na periferia urbana de um município do Vale do Caí – RS; b) analisar as relações entre o contexto sócio-político-cultural e a forma de organização dessa escola; c) produzir conhecimentos sobre as relações entre as comunidades localizadas em regiões periféricas e o mundo da escola.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Leopoldo, 1^o de AGOSTO de 2011.

Nome do participante: Mariléia Kniest Reck

Assinatura do(a) participante: Mariléia Kniest Reck

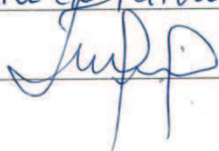
Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scherer

Assinatura da pesquisador(a): mscherer

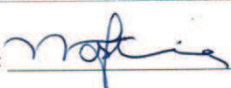
Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [assinatura]

Nome do participante: Iara de Paiva Sartori

Assinatura do(a) participante: 

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scherer

Assinatura da pesquisador(a): 

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: Sônia Maria Mottin

Assinatura do(a) participante: Sônia Mottin

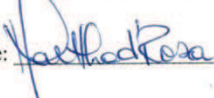
Nome da pesquisadora: Maria Cristina Sclater

Assinatura da pesquisador(a): Maria Cristina Sclater

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [Assinatura]

Nome do participante: Martha da Rosa Zentker

Assinatura do(a) participante: 

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schfer

Assinatura da pesquisador(a): 

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: Patricia Teixeira Fernandes

Assinatura do(a) participante: Patricia Fernandes

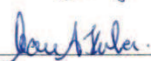
Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): mcristina

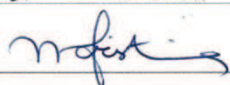
Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [assinatura]

Nome do participante: Vanilda Angeli Kuler (Tuti)

Assinatura do(a) participante: 

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scherer

Assinatura da pesquisador(a): 

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: Graciele Djal

Assinatura do(a) participante: Graciele Djal

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scheter

Assinatura da pesquisador(a): mfst

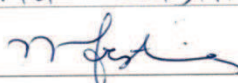
Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [assinatura]

Nome do participante: Ana Beatriz Lemos SKrebsky Teixeira

Assinatura do(a) participante: 

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): 

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: MARIÂNGELA DE OLIVEIRA VARGAS

Assinatura do(a) participante: Mariângela Vargas

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): mc

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [assinatura]

Nome do participante: Tatiana dos S. Cypriano

Assinatura do(a) participante: fec.

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): m crist

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: LD

Nome do participante: Luciane Magali Betz Alves

Assinatura do(a) participante: Luciane M.B. Alves

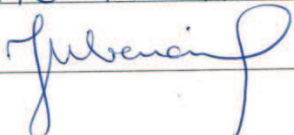
Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scheter

Assinatura da pesquisador(a): mcristina

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: JANETE MARTINI LENCINA

Assinatura do(a) participante: 


Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): 

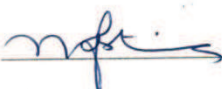
Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: Jonas Rodrigues do Silva

Assinatura do(a) participante: 

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Schefer

Assinatura da pesquisador(a): 

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: 

Nome do participante: MARINA REIDEL

Assinatura do(a) participante: Marina Ridel

Nome da pesquisadora: Maria Cristina Scherer

Assinatura da pesquisador(a): M Cristina

Nome do(a) testemunha: Leonardo Dias de Lima

Assinatura do(a) testemunha: [Assinatura]

ANEXO B – ENTREVISTAS TRANSCRITAS E RUBRICADAS PELOS INFORMANTES DO LUGAR

Degração 14:

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 46 anos.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: 27.

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Terceiro grau pós-graduado.

Entrevistadora: Em que?

Entrevistada: Pedagogia, orientação educacional e pós-graduado em educação especial e inclusão.

Entrevistadora: Funções já ocupadas no magistério?

Entrevistada: Em sala de aula e orientação educacional. Um ano em orientação educacional, e aí voltei para sala de aula.

Entrevistadora: Tempo de escola?

Entrevistada: Aqui na escola dois anos.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: Pela permuta, tinha uma, eu consegui uma moça para fazer uma permuta ano passado e daí meio turno vinte horas, e daí eles me disseram que aqui é que estava precisando e me perguntaram se eu queria vir para cá fazer uma permuta. E eu vim.

Entrevistadora: Tu vieste numa permuta de Novo Hamburgo para cá? Foi a escola que tinha vaga?

Entrevistada: De Novo Hamburgo para cá.

Entrevistadora: Foi a escola que tinha vaga?

Entrevistada: É. Foi a escola que eles me deram, eu já havia trabalhado há aqui anos atrás.

Entrevistadora: O que as pessoas falaram para você, na tua família, no teu ciclo de amigos, quando você disse que vinha trabalhar aqui na Esperança?

Entrevistada: É que eu já trabalhei aqui há mais de vinte anos atrás, então daí logo no início dessa escola. E daí então já, as pessoas da família não tiveram problema nenhum assim com isso, mas assim as pessoas de fora já viam diferente, nossa tu está para lá, tu

vai lá na esperança, pensei que era na 5 de maio, não é lá, nossa é lá. Sabe aquela meio apavorados.

Entrevistadora: Por ter medo da vila?

Entrevistada: É o medo da vila. O medo assim da situação de vila.

Entrevistadora: Qual é o perfil dos trabalhadores tu vê assim dos professores que são mandados para cá, tem um perfil específico, quem são os professores da esperança?

Entrevistada: Têm alguns que querem vir trabalhar aqui, são poucos assim uns quatro cinco, optaram por trabalhar aqui, querem trabalhar na esperança, querem trabalhar aqui na periferia, mas outros a gente vê que é castigo assim que é perseguição política é esse tipo de coisa assim, não deu certo em outras escolas vamos jogar lá na esperança.

Entrevistadora: E tu percebe que isso interfere na prática docente?

Entrevistada: Com certeza, porque não tem engajamento assim sabe, não existe preocupação com a escola com o aluno, então, porque foram colocados no pavor aqui dentro da escola, apavoraram bastante, largaram a pessoa aqui dentro, então daí a pessoa não tem um carinho pela escola, pela Vila, pelas pessoas ela não transfere nada, então tu daí vê assim que é um trabalho bem distante assim, uma coisa bem difícil.

Entrevistadora: O que você conheceu através desta escola?

Entrevistada: Eu sempre trabalhei em periferia, lá em Novo Hamburgo eu trabalhava em periferia também. O que eu vi assim através da escola, é que tem coisas aqui que se enraizaram aqui culturalmente assim, e que me preocupo bastante, e que há 20 anos atrás não era enraizada, mas que agora criaram raiz durante esse tempo todo.

Entrevistada: O que, por exemplo?

Entrevistadora: A questão do lixo da falta de higiene é uma coisa característica e uma coisa dada como normal e não existe uma tentativa de melhoria, porque as pessoas aqui estão há 20 e poucos anos morando aqui, mas sempre querendo ir embora. A ideia é a não permanência na Vila sabe, é o não sou daqui. Então o desejo de todos que moram aqui é ir embora, só que eles permanecem aqui eles fazem a vida aqui, os filhos dos filhos, os netos vão ficando todos aqui as famílias vão ficando aqui. E eles não têm amor por aqui, sabe aquela coisa vão melhorar, vamos fazer a coisa melhor sabe. O que eu vejo assim existe muito o querer ir embora, sair desta Vila e daí por isso não se meche para fazer nada aqui.

Entrevistadora: Quem são os alunos da escola, são pontuais, são assíduos?

Entrevistada: São. Eles são assíduos, pontuais nem tanto assim, tem uma, a grande maioria é pontual na minha sala de aula, mas tem aqueles que não são pontuais, porque os pais dormem demais não acordaram com o despertador, aquela coisa assim, mas eles são crianças, eu vejo assim que eles vêm para estudar, que há anos atrás eles não vinham para estudar, eles vinham para comer, para tirar piolho, para tomar banho que era o que a gente fazia, e eles ficavam naquela perdidos aqui dentro, os pais deles os que

vieram antes eles não vinham com aquela coisa do estudar do vamos estudar. É aqui não era visto assim e agora já vem para estudar, eles vem para estudar e querem que os filhos estudem.

Entrevistadora: O que é que faz as crianças faltarem a escola?

Entrevistada: É o não acordar de manhã dormir de mais a bebedeira do final de semana, as drogas, a família drogadita aquela coisa então daí eles não tem ninguém por eles, quando eles não têm ninguém por eles, tanto faz se é uma avó uma tia um pai uma mãe, alguém que acorde eles para vir para a escola então eles faltam, mas se não eles vem. Eles vêm, porque eles têm aqueles programas do governo, eles têm bolsa família tem aqui daí eles deixam de ganhar se eles não vêm então aquilo é uma renda fora as outras rendas que eles tem, então eles precisam que os filhos venham.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas na periferia?

Entrevistada: Aqui falta, falta a legalidade da Vila, das casas cada um ser um dono, porque assim como eles não tem vontade de ficar eles não tem vontade de ser dono a grande maioria, então por isso também a prefeitura não tem interesse em legalizar a situação deles na Vila, sabe a casa deles da terra verde. Então eles precisavam o que é que eles precisam, eles precisam querer estar e esse querer estar é difícil.

Entrevistadora: As ações da ONGS e de outras entidades dentro da escola como você avalia?

Entrevistada: Ai eu acho que tudo vem a acrescentar ajudar né, tem que ajudar, porque tem que proporcionar para eles coisas que eles possam abrir o horizonte abrir a vida sabe assim as crianças possam encher a diante e eu acho que isso é muito bom, tem que ter, tem que ter muita, quanto mais oportunidade tu der para a criança quanto mais coisa que tu oferecer, quanto mais coisas, atividades diferentes acho que quanto mais coisas bonitas eles poderem participar melhor para vida deles porque daí eles vão ver que eles tem chances, eles tem possibilidade.

Entrevistadora: Nessa tua estada aqui tu tem visto presenciado ações eficaz nesse sentido essa participação de ONGS é uma de forma eficaz ou é algo superficial como é que tu avalia isso está tendo efeito não está tendo efeito? Como é que tu vê isso?

Entrevistada: Eu vejo assim que tem gente que se engaja, tem pessoas que trabalham nesses planos de governo que se engajam, que nem assim a gente essa as aulas de dança que a Ana Julia dá né nesse projeto para as crianças de risco e que a Silvana da de yoga ali junto isso é um assim é fantástico do que foi feito já do inicio do ano para agora assim tu vê a mudança nas crianças sabe e assim a questão da postura com elas, eles fazendo quando tem as apresentações que ela fazem aula comunitária que elas dias de desafio esses projetos assim que vem e que elas tomam conta o que a gente vê as crianças trabalhando, tu te emociona porque as crianças elas tem potencial esta tudo escondido. Então quando vem gente que vontade de fazer, faz muita coisa com eles, é muito bacana assim ver isso tudo.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola.

Entrevistada: Já.

Entrevistadora: Que tipos de medo?

Entrevistada: Já. Eu tive medo um sábado que eu vim o ano passado trabalhar eu fiz sozinha o sábado letivo aqui, eu as crianças e o tio da cozinha veio para abrir a escola para mim, que eu não pude vir na escola que era letivo todo mundo que eu tinha que trabalhar na outra escola lá. E então eu fiquei com muito medo que baixou de bando aqui, traficantes aqui entraram e eu tive muito medo, armados eu vi arma e vi drogas e vi assim, mas ao redor da escola não dentro da escola, mas ao redor pelo lado de fora do muro na rua, é que eles também não sabiam que teria aula, porque quando eles sabem que tem aula eles não vem, eles esperam as crianças ir embora a gente ir embora daí eles vem, porque aqui sábado e domingo, depois da sexta feira depois das cinco horas isso aqui vira terra de ninguém sabe, então daí sabe assim isso é bem sério.

Entrevistadora: E doenças?

Entrevistada: Doenças eu tenho medo, mas doença tem em tudo que é lugar isso é bobagem, sabe que nem eles falaram da gripe A da meningite isso aí, essa gripe A teve em tudo quanto era escola tem então a gente pode se contaminar em tudo que é lugar sabe assim, outras coisas não tenho medo assim disso.

Entrevistadora: Como tu avalia assim quem são os futuros alunos da escola? Que tipos de funcionários vão ser, que tipo de empregados vão ser, quem são eles, quem vão ser eles?

Entrevistada: O que eu vejo assim, que eles vão sair daqui eles vão para o CIEP e ali no CIEP teria que ter alguma coisa que fizesse eles irem para o ensino médio sabe assim alguma coisa que fizesse eles irem para o Poli, Polivalente lá para irem para o São João Batista que é outra escola do estado, mas tinha que ter alguma coisa sabe assim eu não sei vai ter um que vai e isso aí da mão de obra barata né, baixa renda daí vão trabalhar no Frangosul nessas firmas aí de volta, vão matador essas coisas e eu não queria isso, eu queria que eles vissem que estudar dá abre horizontes e abre possibilidades melhores na vida deles sabe.

Entrevistadora: Qual é o limite que tu acha de estudo desse pessoal que sai daqui?

Entrevistada: Oitavo ano, nono ano né agora e olhe lá, é bem sério assim. Daí depois eles voltam, às vezes alguns voltam depois que já tem os filhos sabe, que nem já aconteceu os pais e mães de crianças que voltaram a estudar, que estão fazendo o ensino médio que estão terminando a oitava e o nono ano sabe essas coisas assim, mas é que a gente, eu queria que eles tivessem uma chance maior além de ser trabalhador da frango sul e trabalhador de fábrica sabe tanaki essas coisas assim.

Entrevistadora: Como você avalia a estrutura da escola em relação a necessidade de atendimento?

Entrevistadora: Teria que ser maior né a escola teria que ter mais coisas e mais mão de obra mais professores e mais gente trabalhando sabe assim para poder, porque tem

muita criança ainda que está fora né então e daí está fora e para fazer este projeto de tudo contrário, ter mais gente para poder botar mais crianças para dentro da escola.

Entrevistadora: A escola recebe um olhar diferenciado por parte dos gestores públicos?

Entrevistada: Não sei, acho que não. Não sei te dizer assim no que é que pode receber assim um olhar diferenciado porque é tudo na base da briga, para se conseguir alguma coisa a diretora tem que pedir quantas vezes, ela tem que ir para cima deles para pedir, tem que eu preciso eu preciso eu preciso, até que alguém venha e faz alguma coisa sabe então precisa realmente assim, teria que ter um olhar diferenciado para a Vila, porque daí a escola vai, se eles tivessem uma visão de melhoria na Vila a escola vai sabe assim fazer o bonito porque ser pobre não é ser sujo não é ser estragado não é essa que é a questão, a questão é do querer viver bem, dar uma vida decente, dar um chuveiro quente para essas crianças, dar comida decente para eles sabe essas coisas, uma cama para dormir uma coberta, eles na tem isso.

Entrevistadora: Você percebe a Vila e a escola como descarte do que o centro não quer?

Entrevistada: Com certeza. Não só o centro, descarte de tudo, porque vêm morar na vila também os parentes dos que estão na prisão o pesqueiro. Então a gente tem de tudo aqui dentro gente que nunca teve que não é de Montenegro que não, a gente também tem alunos que não são, que não é netos e filhos de alunos aqui da vila que quem que acabou ficando aqui na Vila, a gente tem gente que a gente nem sabe de onde é que é e que vem para ficar uma temporada enquanto o pai está preso a mãe está presa eles vem e ficam um tempo aqui daí depois vão embora. Então é gente que não cria vínculo com nada não está aqui para fazer alguma coisa, está aqui só para ficar habitando para ficar perto de presidiário.

Entrevistadora: Você acha que os profissionais da educação que trabalham na periferia deveriam receber algum tipo de incentivo financeiro, tipo periculosidade, insalubridade?

Entrevistada: Não. Eu acho que precisa é olhar para Vila, porque a gente se forma a gente estudou. A gente se forma para trabalhar em qualquer lugar, eu não acho que aqui seja desafio sabe eu não levo trabalhar na Vila Esperança como desafio, porque eu me formei para isso, eu me formei para dar aula, para ensinar, para ser professora, para educar, para ensinar a ler e escreve para ensinar as coisas, as coisas boas, então tem que, eu acho que a gente tem formação para isso. O que é que a gente precisa é que olhe para a Vila sabe que olhe para a Vila para fazer o que? Para fazer a Vila melhor, fazer a vida deles melhor que no momento que eles estão mais felizes eles vão vir mais felizes estudar, e a gente consegue mais. No momento que a criança está comendo que a família está em casa e que eles conseguem mais incentivo o que é que vai acontecer a criança vai vir para a escola o pai vai poder chegar em casa e olhar o caderno dele, não vai precisar sair correndo para trabalhar de madrugada e a criança de manhã vim para a escola correndo. Então assim eu não acho que é pelo salário, porque o salário o professor sempre ganhou mal, mas precisa ganhar bem, eu acredito que o salário precisa ser melhor, só que não por trabalhar em vila, eu acho que precisa melhorar para todo mundo, todos os professores tem que ganhar melhor, só que assim não ser beneficiado por estar em uma vila, eu acho isso errado, porque a gente é formado para trabalhar com qualquer tipo de público agente tem que saber disso.

Entrevistadora: Quanto tempo mais tu pretende ficar nesta escola?

Entrevistada: Até eu me aposentar, eu espero. Até me aposentar.

Entrevistadora: Já pensou em sair?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Já deixou de vir na escola por medo ou por desânimo?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Que tipo de formação específica você recebeu para trabalhar nesta escola?

Entrevistada: Nenhuma. Não existe formação para trabalhar com pessoas pobres. Eu acho que o que falta é as pessoas verem que todas as pessoas têm possibilidades que não é porque é pobre que não vai aprender, ou que tem que aprender menos que meu filho que está lá numa escola particular, não é isso. Todos têm o direito e deve o professor pensar assim sabe dar o melhor não pior não nivelar por baixo, no momento que tu nivela por baixo, a porque eu não consigo papel crepom com eles, mas vou fazer qualquer coisa, muda a coisa, mas tu tem que proporcionar o melhor.

Entrevistadora: Que aspectos da legislação tu acha que atrapalham ou que melhoram as questões aqui na vila, em termos de escola?

Entrevistada: É que a escola é muito pequena né, para o tanto de criança que têm ai na vila eu acho que a legislação ela teria que pensar assim, agente está guardando as salas do ensino fundamental, tem que se pensar em fazer uma coisa maior, para que? Para poder se puxar algo maior, só que como eles não têm interesse aqui não, o campo de voto aqui não é, é tudo envolvido na questão de votação de quem vai dirigir quem é que vai fazer.

Entrevistadora: E o fato das pessoas da vila serem de vários lugares, então não é reduto eleitoral.

Entrevistada: É não é reduto eleitoral porque não sabem nem se eles votam aqui, tem gente que não vota aqui.

Entrevistadora: Que nem vota.

Entrevistada: E que nem vota.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser professora desta escola?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistadora: A pessoas olham assim diferente sabe, ficam olhando assim diferente sabe assim é estranho.

Entrevistadora: Pessoas da própria categoria do magistério?

Entrevistada: Da do magistério com certeza, sabe aquela assim, tu te sentir assim até meio, como é que eu vou te dizer, meio suja tu está entendendo, a, mas tu trabalha lá daí te olham de alto a baixo porque tu está com uma roupa bonita sabe, é umas coisas assim bem idiotas que bah, sabe assim é umas coisas assim né, fica olhando assim fica pensando, porque daí tu já vê o que é que passa né, o que passa por baixo da fala.

Entrevistadora: Que tipo de coisas tu já fez em outros momentos dentro de uma escola e que hoje tu já não faria mais.

Entrevistada: Eu já fiz trabalho muito assistencialista, não faço mais.

Entrevistadora: Que tipo de trabalho?

Entrevistada: Dar banho, cortar cabelo sabe, esse tipo de coisa assim tem que ensinar sabe ensinar o quê? Dizer ó isso é importante à gente vai não que se for necessário, não é isso, mas é a questão assim de virar uma prática sabe, uma vez por semana o aluno ia lá e a gente dava banho ajeitava os cabelos de quem precisava cortar cabelo aí eu cortava cabelo, então são coisas que não é não devem ser misturadas sabe assim eu acho que a gente tem que cuidar um pouco, porque se não daqui a pouco a gente consegue parcerias, então daqui a pouco tu chama alguém para vim cortar o cabelo dentro da escola das crianças, alguém que faz que tenha essa profissão que faz isso. Por quê? Porque se não daqui a pouco os pais não te enxergam como um professor sabe, te enxergam uma quase mãe dos filhos deles daí eu largo de mão então a professora toma conta. Então são coisas que a gente tem que, não ultrapassar o limite da gente também, porque a gente fica com vontade, porque tu vê a criança precisando e tu tem a vontade de achar que aquilo a tua intervenção vai achar que aquilo vai mudar muito né, e não é assim, a coisa não funciona assim.

Entrevistadora: Professora o que mais que tu gostaria de dizer assim a respeito da atuação nessa realidade? O que você gostaria de mudar se fosse possível?

Entrevistada: Eu fiz o projeto agora, eu estava fazendo o projeto sobre o lixo, então a gente revitalizou lixeiras e coisas e a gente fez uma lixeira para colocar lá na esquina, na esquina de baixo. Daí um dos chefes da Vila, pai de uma aluna disse que não poderia botar ali e eu fui numa sexta-feira para marcar com ele colocar a lixeira, daí um tio de um outro aluno começou a gritar na rua. Gritar não porque essa lixeira não vai ser colocada porque tãtãtã aquela coisa. E esse pai batendo boca, vai colocar sim, porque ele é um dos mandantes e o cara olhava assim e um caminhava e o outro caminhava do lado outro, e eu pensei nossa vai dar tiroteio e eu no meio desses dois aí, sozinha lá no meio da rua, daí voltei, não vamos conversar com a diretora vamos ver como é que vai fiar e deixei a poeira baixar, daí a lixeira não está lá ainda por causa disso, porque não foi colocada ainda, e agente vai colocar semana que vem eu acho. Por quê? Porque esse tio ele é gari e ele não quer se levantar e pegar de cima o lixo de cima de lixeira porque dá trabalho, ele prefere que o lixo fique jogado dentro de sacolinhas no chão. Só que se a gente deixar no chão da esquina os cachorros vem e arrebentam várias e as que ele

arrebenta ele não precisa juntar e o lixo fica jogado tu está entendendo então assim, é sempre pensando no umbigo não pensa no comum da comunidade, não está pensando na comunidade, são coisas assim que eu bá fiquei impressionada disse, nossa quando é que eu achei que eu iria estar negociando com traficante, então né para poder colocar uma lixeira na vila. Há anos atrás eu vi a entrevista do Betinho quando ele ainda era vivo, e fiquei impressionada ele dizendo lá do morro do Rio de Janeiro que não interessava de onde vinha o dinheiro se era dinheiro de tráfico ou coisa parecida contanto que ajudasse as crianças, e eu me apavorei com aquela fala dele, daí eu pensei bá um cara que eu tinha tanto apreço por ele dizer isso não interessa de onde vem o dinheiro contanto que venha para as crianças, e eu me vi fazendo parecido com ele, negociando com traficante para poder botar uma lixeira. Então são coisas assim que o governo precisa, municipal precisa, eles têm que virar para cá sabe, precisa virar para cá e precisa fazer alguma coisa, porque o povo daqui tem gente muito boa muito trabalhadora sabe, as pessoas são dedicadas então o que é que está faltando? Está faltando é vamos melhorar vamos fazer uma coisa legal!

Entrevistadora: Obrigada professora!



Degravação 15: É um complemento da entrevista 14

Entrevistadora: Fala da realidade das crianças de inclusão aqui da escola como é que tu vê isso?

Entrevistada: A inclusão sempre teve aqui, há 20 anos atrás sempre teve só que num cardápio assim não tinha esse nome a gente tinha as crianças os deficientes os doente mental tudo junto, tudo misturado e se trabalhava tudo junto. Daí tinha o que, a gente tem a mãe de 4 alunos eu acho que são, 5 alunos, não 4 porque um é bebê, 4 alunos nosso que a mãe é doente mental e as crianças todas são, porque o que é que acontece, a criança ela pode não ter nascido doente mental, mas de tanto conviver com aquilo ali, o que é que vai virar, o que a criança, o que é que ele vai ter por certo e por errado, são crianças que não sabem o que é certo e o que é errado, porque a mãe não diz ó isso pode isso não pode, a mãe não tem condição de dizer. A mãe era daquelas crianças que mordiam que puxava cabelo que batia na gente e bem doente, mas era bem doente e não aprendia, não aprendia. O que é que o governo faz? Essa mãe ela terminou acaba invadindo da escola deve ter invadindo em algum momento daí ela casa e ela tem filhos e assim o que é que se faz com essas pessoas, porque não se faz um programa de que essas pessoas não podem ter filhos, o que é que é castração? Pode até chamar de castração, mas o que é que se vai fazer agora com 5 doentes mentais dentro de uma escola?

Entrevistadora: E ela foi tua aluna na escola?

Entrevistada: E foi minha aluna na escola. A mãe anos atrás. Tem outra aluna que foi aluna aqui também na escola, só que essa graças a Deus a mãe controla e daí não teve filhos então a doença mental não foi a diante e nem por questões de deficiência mental, também a gente tem crianças que aqui ficaram e que hoje trabalham em fábricas e trabalham em empresas que fazem trabalho forçado trabalho que tem que carregar peso aquela coisa assim, são pessoas que depois tiveram filhos e os filhos estão aqui com muita dificuldade né daí são as crianças de inclusão que a gente tem. Fora os casos de drogaditos né têm os filhos de pai e mãe drogados, que a criança não tem memória ela não memoriza sabe que a criança não consegue memorizar tem uma dificuldade enorme na memória então assim ela não memoriza o alfabeto ela não memoriza palavras ela não memoriza nada, nada, nada não se alfabetiza uma dificuldade louca de alfabetização. Por quê? Porque os pais drogados tiveram filhos, usuários de crack tiveram filhos, tiveram ela, e daí nasce com toda essa defasagem com toda essa perda. Daí tem filhos de pai alcoólatra né hoje de manhã eu atendi uma mãe que a menina é filha de pai alcoólatra, a menina é visível assim tu vê no olhar da menina que ela tem problema de aprendizagem, que não aprende, ela tem muita dificuldade de aprender, ela vai se alfabetizar, mas ela vai levar dois três anos para poder se fazer o trabalho que se faz em um, devido a isso aí sabe a falta de estrutura a falta de o que se faz com essas pessoas, o fazer né? Se deixa solto a porque tem o direito de, mas qual é dever do estado com essas pessoas, então é assim eles tem o direito a vida, tem o direito a tudo acho que tem direito a tudo só que a questão de ter filhos é uma coisa mais séria, como é que tu vai proliferar uma questão de doença, doença mental, deixar cinco descendentes de doença mental, então são questões séria dentro de uma escola, e que daí a gente a briga né, porque vem o aluno não tem laudo, porque a própria doente mental não leva para assistência para fazer um exame porque não tem conhecimento não acha que aquilo é necessário, ela olha para ti e só ri hehehehehe sabe. Outro dia ela estava aqui no pátio

a mão das crianças se mijou, fez xixi nas calças aqui na frente da, então assim por esquecer de pedir para ir ao banheiro sabe são coisas que tu vê que é uma pessoa bem doente mesmo sem estrutura nenhuma para criar aqueles filhos né e daí ao mesmo tempo tu vê assim, tu vê uma cena muito interessante, hoje de manhã agora com a história de eles ficaram o dia todo na escola, hoje de manhã o pequenininho o menor deles, eles tiveram o final de semana inteiro em casa e eles começaram a ficar o dia todo na escola sexta-feira começou, que a diretora conseguiu a combe que viesse buscar eles às 5 horas da tarde então eles passam o dia na escola, porque são crianças de risco que foram abusados e os filhos dessa doente mental, já foram abusadas já sofreram várias coisas, então essas crianças elas ficam na escola. E o menor da educação infantil chorava desesperado pegou a mochila e disse que estava chegando depois de vim almoçar aqui que ele iria embora para casa de combe sim, que ele ia para casa, que ele ia para casa e começo a chorar queria ir para casa, daí a vice-diretora pegou ele no colo e disse não vocês vão ficar porque lembra vai vim a combe e ele não se convenceu, que não que ele ia com os manos para casa a vice-diretora teve que chamar o irmão que é meu aluno e o irmão disse para ela não pode ficar nós vamos ficar nós vamos dormir aqui depois a gente vai acordar na hora do meio dia tirar o soninho, do meio dia a gente vai acordar vai ter aula de tarde às 5 horas a gente vai embora o mano vai junto vai te levar para casa, então assim ao mesmo tempo em que eles não tem estrutura eles tem a ligação de família, aquele medo do abandono, foi assim eu conversei com o secretário nós estávamos junto ali que eu assistia isso assim e eu pensei nossa olha ali sabe, com tudo que ela não proporcionou para os filhos, mas ela proporcionou para eles que eles tem que ser unidos tem que um ajudar o outro com toda a doença mental dela ela conseguiu fazer isso.

Entrevistadora: Professora muito emocionada agora e esse complemento é da entrevista 14.

Maíliq Fines Reck

HR

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 55.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: 28 anos.

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Pós em Orientação escolar, supervisão escolar e administração escolar

Entrevistadora: Funções já ocupadas enquanto professor?

Entrevistada: Sempre professor e direção.

Entrevistadora: Quanto tempo de direção?

Entrevistada: 16 anos.

Entrevistadora: Aqui na cidade?

Entrevistada: Um pouco na zona rural e outro pouco aqui, metade/metade, assim..

Entrevistadora: Tempo nessa escola?

Entrevistada: 4 anos.

Entrevistadora: Como você veio trabalhar nessa escola?

Entrevistada: Foi uma questão pessoal, pela amizade que eu tinha com diretora.

Entrevistadora: Você quis vir para esta escola?

Entrevistada: Quis.

Entrevistadora: Onde você trabalhava antes?

Entrevistada: Numa escola de bairro, zona urbana.

Entrevistadora: E que função você exercia lá.

Entrevistada: Professora.

Entrevistadora: Professora. O que as pessoas falavam pra você sobre a escola?

Entrevistada: Falaram muito mal da escola, que eu tinha que rever essa questão de sair e vira pra cá porque seria muito difícil o trabalho aqui.

Entrevistadora: Por quê?



Entrevistada: Porque era dentro da vila Esperança, onde tem o craque, os bandidos, onde as mulheres se prostituem e que muitos problemas haveriam pra mim enfrentar dentro da sala de aula, seriam grandiosos os problemas.

Entrevistadora: Quem são os professores que veem aqui pra escola?

Entrevistada: Normalmente, são aqueles que a secretária não as quer nas outras escolas. Existem muitas razões pelas quais eles veem, às vezes por serem pessoas que batem de frente com outras escolas, com a equipe diretiva e outros grupos ou por “castigo”, pra ti aprender porque tu não forma o círculo deles, tu é um pouco diferente, então normalmente é por castigo.

Entrevistadora: Quantas aqui na escola tu acha que estão aqui por castigo?

Entrevistada: Eu sou uma.

Entrevistadora: E por que tu está de castigo?

Entrevistada: Porque eu bati de frente com a antiga direção.

Entrevistadora: E os demais colegas tu conversa, tem mais gente de castigo?

Entrevistada: Bem, eu acredito que deva ter.

Entrevistadora: Mas a tua opinião é essa, que muita gente vem pra periferia por castigo?

Entrevistada: Sim de castigo.

Entrevistadora: O que você conheceu nessa realidade de escola que antes você não conhecia?

Entrevistada: Eu conheci, o que me chamou muita a atenção, que eu até acabei fazendo um trabalho foi a questão da sexualidade, foi a sexualidade com as adolescente, com o grupo de adolescente, que eu tive por três anos. Me proporcionou coisas muito boas, até delas procurarem a mim depois nos momentos difíceis, pra saber estavam grávida ou não, isto ou aquilo, ou que fazer...eu transei ontem e não tomei o comprimido, depois transei de madrugada com hoje, e o que eu faço agora? ...elas me procuram depoisno outro dia depois que os fatos ocorriam com elas.

Entrevistadora: Adolescentes de que idade, professora?



Entrevistada: 12, 13 anos, eu tinha um grupo, esse grupo eu trabalhei um bom tempo com eles, isso me chamou bastante a atenção, gostei porque hoje eu vejo elas já vivendo com os parzinhos delas e estão bem, elas me procuram pra contar as histórias delas.

Entrevistadora: Além disso, que outras realidade tu consideras que tu não conhecias e que aprendeu aqui na Esperança?

Entrevistada: A droga, o convívio com as crianças que tem a droga como coisas comum, corriqueira dentro de casa e que pra mim ainda estava um pouco distante, a questão da droga, eu só tinha na teoria, só conhecia toda a sistemática dela lendo né e daí e vim pra cá e estou convivendo com ela e estou vendo os estragos dela nessas crianças que estão em sala de aula, que o pai vende, o irmão vende, mãe vende e daí chega aqui a profi diz... está errado, está errado...então tem uma coisa de angústia deles de que o que é certo, o que é errado, será que meu pai está traficando ou é minha professora que está falando.

Entrevistadora: Os estudantes da escola são assíduos?

Entrevistada: Não, não são assíduos.

Entrevistadora: Como é que lida com isso, como é que tu entende isso, como é que isso é tratado?

Entrevistada: Eu entendo que isso é uma questão familiar, primeiramente né, porque a mãe de manhã ainda está dormindo porque passou a noite na rua, ela também não vai se preocupar que o filho tem que vir para escola e ela não como importante vir para escola e ele então, fica no mundo dele lá na casa dele, ele vai jogar videogame, vai fazer outra coisa que pra ele é mais prazeroso que vir pra cá porque aqui ele só ouve coisas que não estão interessando muito pra ele. Esse é o mundo dele, ele tem que passar o dia na rua porque a casa dele só cabe cinco, e eles são cinco, então se chover, eles sobem em cima da cama e ficam lá, então, acham que é bem melhor está na rua brincando de bicicleta, correndo mundo inteiro livre, leve e solto do que vir para cá ouvir um monte de baboseira, que $1+1$ é 2, que $MA=+$, acho que pra eles não existe ainda essa consciência de futuro.

Entrevistadora: Eles não pensam no futuro?

Entrevistada: Não, em hipótese alguma, poucos, muito poucos, raros.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas nessa escola?

Entrevistada: Intervenções públicas, eu não vejo nenhuma, assim, de partidos?

Entrevistadora: Tu acha que uma preocupação a mais por se tratar de uma escola de periferia, existem investimento a mais?

Entrevistada: Não, não, em hipótese alguma pelo contrário ...porque lá pra escola Esperança nós vamos mandar esse armário tão bonito de lá eles vão quebrar tudo...vamos mandar aquele velho que nos temos no almoxarifado...essa caixa de livros que chegou do MEC, são muito bons lá pra escola esperança não precisa porque ela vão rasgar. Então nos não temos apoio de questão de política pública nenhuma pelo contrário. Nós recebemos aqui o que as outras escolas não querem porque os nossos aluno irão "estragnar" né?,pra eles né, não vale a pena mandar, porque arrumar a cerca se eles irão cortar para entrar e roubar?, porque fazer uma murro mais alto se não tem necessidade eles irão pular igual.

Entrevistadora: E como é que vê essa questão das pessoas furando o murro para entrar na escola durante o final de semana, como é que tu avalia isso?

Entrevistada: E vejo assim, aqui na escola nós temos uma quadra, muito boa, a quadra tem goleira, tem rede e único lugar que eles tem para montar um time pra eles jogarem, até eu, a uns anos atrás, eu achava que a escola deveria abrir os portões no final de semana porque a escola ela é pública, então eu acho triste ter que pular o murro pra jogar um futebol na minha escola e depois sendo visto até mesmo como um ladrão, alguma coisa assim, eles não vem pra roubar e eles vem pra fazer parte do mundo dele, que eles gostam da parte de fora, a pracinha. A única coisa que dá prazer para as crianças então joga um futebol numa quadra e só o que ele tem, eu acho que é um prazer para ele virem para cá, mas fico triste porque não é aberto esses portões, da vida pra eles dentro da escola.

Entrevistadora: Do tempo que tu está aqui, quantas vezes tu já viu esses murros sendo furados?

Entrevistada: Sempre. Levantados e furados, levantados e furados, permanentemente.

Entrevistadora: E tu já passou aqui alguma vez que as pessoas estavam dentro da escola?

Entrevistada: Já passei várias vezes.

Entrevistadora: Dá pra ti descrever como é que é?

Entrevistada: Muita festa, é um dia de quermesse.

Entrevistadora: Todo mundo instalado?

Entrevistada: Todo mundo instalado. Tem chimarrão, que as mães também pulam né, tem tudo, tem salgadinho, tem gente jogando, tem gente na pracinha. Por isso que eu não gosto dessa questão da escola está fechado no final de semana, deveria ter alguém, algum guarda municipal, alguém que ficasse nessas escolas, principalmente nessas de periferia e zona rural, eu gosto muito da zona rural porque a zona rural tem muita coisa

boa, e as vezes eles constroem umas quadras umas coisas assim e lá eles não tem, eles tem o campo do gadoque eles tem pra eles, e aquela escola linda e maravilhosa está como uma corrente.

Entrevistadora: Como é que você avalia as ONG's que veem trabalhar dentro da escola?

Entrevistada: Péssimas, sem nenhum conhecimento da periferia, sem nenhum entendimento da pedagogia, sem nenhum entendimento da pobreza, da fome, do trafico, do sexo. Nada, esse pessoal vem nu e cru pra cá e até dificultam o nosso trabalho porque muitas vezes nos temos que dar um chega pra lá para eles entenderem onde é que eles estão e muitos recuam.

Entrevistadora: E você vê alguma melhoria com a presença deles dentro da escola?

Entrevistada: Não, nenhuma, eles não preparados pra trabalhar na periferia, eles não tem esse conhecimento e essa vivência e também muitos deles não fizeram magistério ou Pedagogia, não fizeram nada dessa linha, então eles enxergam as crianças da forma deles, assim como a do vizinho, não irmão, não tem filho, não tem nada e nem tiveram em uma Vila Esperança nunca.

Entrevistadora: Por que tu acha que essa tipo de escola chama tanta atenção de ONG's ?

Entrevistada: Porque eles veem a Vila como um problema para a sociedade, aqui a Vila é um problema pra eles, é os que roubam na casa deles, dos grandes. Então prepara-se essa ONG's pra trabalhar com esse pessoal porque acham que eles precisam de alguma coisa de um apoio a mais que talvez a escola não esteja dando, eles não tem má intenção só que o grande problema desse pessoal é que não tem noção de a onde que ele está.

Entrevistadora: Tu consegue visualizar os recursos que eles põe dentro da escola cada vez que veem?

Entrevistada: Não em hipótese alguma. Nós estamos aqui sentados dentro de uma sala em que de jogos, uma sala lindíssima, grandiosa que é pra jogos pra brincar, pra ter um momento de fazer enquanto as professoras estão planejando e se tu olhares para a prateleira, nós devemos ter uns dois ou três jogos que funcionam ou outros são velhos e foram doados.

Entrevistadora: Tu vê a escola como descarte, local para descarte do centro?

Entrevistada: Sim, vejo.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Não, medo das pessoas e do público que eu trabalho não, só sentiu bastante, teve momentos que eu senti bastante impotente com uma determinada turma que tive.

Entrevistadora: Na tua opinião que são os alunos que saem da escola, o que eles vão ser no futuro?

Entrevistada: Eu acho que eles vão ser, a grande maioria vai depender da família, dos improprios, dos amigos, dos grupos onde eles bebem no final de semana ou do grupo de roda de casa, de um vizinho. Eu acho que isso vai muito de sorte também porque eu vejo gente que largou a escola e se deu bem e depois voltou a estudar, lá na frente voltou a estudar e outros que se entregaram a família no comando do tráfico, na entrega dos produtos dos pais e mundão de colher bergamotinha e plantar mate-acácia e não querem mais voltar, então isso é uma coisa muito relativa.

Entrevistadora: Tu acha que a escola contribui para produzir esse tipo de pessoa?

Entrevistada: Que não gostam dela?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Com certeza contribui.

Entrevistadora: De que modo?

Entrevistada: Não tendo conhecimento da vida deles assim a fundo, não tendo um professor, eu acho que o professor é o que mais sabe do aluno, uma supervisão, uma orientação, direção não sabe porque eles largam os alunos dentro da sala de aula dentro que quatro paredes e não fala mais, mas eu vejo um lugar bem difícil pra eles.

Entrevistadora: A escola num lugar difícil pra as crianças?

Entrevistada: É, a gente sabe de coisas que às vezes a gente se sente impotente pra continuar o trabalho, quem é assim meio rasudo vai toca em frente, mete os peito, mas o professor né, mas chega ali na frente ele é barrado, quando a coisa vai para pra mesmo. Conselho Tutelar não funciona, Ministério Público demora muito para chegar até ele e muita burocracia quando chega, às vezes, tem que atuar um pai que é papeleiro morador de rua, como é que um oficial de justiça vai achar?...são só exemplos de coisas assim a gente tem de empecilho.

Entrevistadora: As crianças sofrem muita violência doméstica?

Entrevistada: Sofrem muito, muito, muito. Uma mãe que não dorme em casa que ele não vê a dois três, diase que quando chega a casa está suja porque ele é crianças né, que ele derramo leite, fez pipoca ou sei eu o que, deixou os pratos sujos, os cachorros comeram junto, chega em casa ela vai surrar ele, mas ele também não tem entendimento

que ele não tem saber para fazer aquilo ali que ela gostaria que ele fizesse. Tanto é que ela estava na rua a dois, três dias, daí ela chega as vezes não deu certo as coisas pra ela ou também aquelas que trabalham fora a noite inteira e chegam cansadas e daí as crianças brincam, choram automaticamente eles vão apanhar e a violência domestica não só tapas, nos bofetões, nas surras, a violência doméstica entre casais que houve das crianças dizerem...minha mãe dormiu no sofá porque meu pai surrou ela ontem de noite e é como todo mundo fala, elas não vão largar do companheiro, vão continuar apanhando, não vão procurar uma Delegacia da Mulher porque o cara é traficante, o cara é bandido, tem muitas razões pra elas não procurarem. E se elas procurarem? ... Que apoio elas irão ter dos órgãos públicos? ...será que eles vão proteger ela do tiro deles? Não né?

Entrevistadora: Tu costumas visitar as famílias?

Entrevistada: Eu gosto muito de visitar. Atualmente, eu não visito aqui na periferia, porque meu horário é restrito a sala de aula. Não tem condições, mas quando eu trabalhava na zona rural, eu vivia para escola e para eles, a família. Nós tínhamos muita coisas boas que fazíamos, eu ia nas casas deles almoçar porque eu ficava o dia inteiro lá, daí assim, eu ia na casa de um hoje, na casa de outro amanhã almoçar e tomar café de tarde. E no sábado eu retornava porque tinha festa de aniversário do parente lá, e a professora, o delegado e o padre são as autoridade, então eu ia em todas as festa e aniversários.

Entrevistadora: E aqui na periferia a professora não é autoridade?

Entrevistada: Não, em hipótese alguma, ela é só mais um problema.

Entrevistadora: Quanto tempo a mais você pretende ficar na escola?

Entrevistada: Na escola, sabe que eu vou te dizer sinceramente vai de Deus, porque eu já tive muita vontade de sair, já tive momentos que pensei em sair, porque a gente também tem um lado pessoa assim que, que o lado financeiro, coisas assim, tua vida. E a escola nos momentos que eu quis sair foram os momentos que eu tive muita dificuldade em ver alguma coisas de produção, não sentia isso, queria só sair. Mas tu vai pra onde?...Os grupos das outras escolas são todos fechado já né, grupos são (não compreendi essa palavra dita pela professora) e tu não entra ou tu é da ala B, C, D ou da ala A, eu não consigo ser de ala nenhuma.

Entrevistadora: Você é assídua na escola, já deixou de vir na escola por medo ou por desânimo?

Entrevistada: Eu sou assídua, só por doença pra não vir e, às vezes, venho com o desânimo junto comigo.

Entrevistadora: Medo já mais?

Entrevistada: Medo eu não tenho.

Entrevistadora: E que tipo de formação você vem recebendo pra essa realidade de periferia?

Entrevistada: Pra mim? ...Nenhuma, eu aprendo com ele, aprendo com a situação ali ocorrendo ali no momento e fazendo do meu jeito, o que eu que é melhor. Pela minha experiência de vida, pela minha experiência profissional.

Entrevistadora: Que tipo de leis melhoram ou pioram a realidade de periferia?

Entrevistada: As vezes, eu vejo umas leis assim, lá do poder judiciário que elas acabam piorando ao em vez de ajudar. Existe uma situação que tu tem certeza que pode ser feita assim e barra no poder judiciário, tu sabe que não vai passar, o poder judiciário acho bem difícil, leis antigas que não foram aperfeiçoadas para o momento, está muito arcaico essas coisas das leis, muito, muito atrás do que se esta tendo nas mãos, aquela batata quente assando e tu não tem nada que te proteja ali e que ajude aquela criança e vai fazer alguma coisa.

Entrevistadora: O fato da lei ser feita pra todos prejudica as crianças da periferia em relação ao numero de alunos em sala de aula, em relação recursos materiais, em relação aos professores?

Entrevistada: A lei pra todos prejudica sim, porque eles não são iguais, eles são diferentes posso dizer diferentes, eles são grupos diferentes. E lei pra todos como? Não tem como comparar uma criança lá do centro que o pai te acompanha, que a mãe te acompanha, o meu aqui não te isso, nós não temos leis aqui, as leis são as nossas, não tem onde ver o que pode ser feitos, do nosso jeito, mas não tem nada para eles aqui.

Entrevistadora: Você sente discriminação quando fala que é professora aqui na Esperança?

Entrevistada: Sim, até risos e muitas perguntas para mim, de como é porque é um mundo assustador, principalmente, pra classe do Magistério e se é que vir pra escola Esperança é porque tu fez alguma coisa para alguém em alguma escola, então tu tá. Com que é lá, eu não vejo assim diferente, pra mim eu acho que é mais uma etapa da minha vida que eu tenho que passar, mas no geral é um castigo estar aqui e existe assim, eles relutam, os professores que são nomeados pra essa escola, relutam em vir porque o que é passado da escola de periferia é barra pesada, é tiroteio, facada isso aí que te. Assim como o Brasil lá fora que é tudo índio.

Entrevistadora: Então os professores não estão aqui por querer, não chegam aqui querendo?

Entrevistada: Não, não chegam querendo só ficam aqui os que conseguem enxergar que aqui é o lugar deles, que eles tem alguma coisa pra fazer aqui.

Entrevistadora: Que coisas tu já fez que não tem a ver com escola, que não tem a ver com teu trabalho como professora no passado e que hoje tu não faria mais, intervenções na comunidade a - escolares, “olha já fiz isso hoje eu não faço mas hoje eu só faço o que me compete”, que coisas que tu não faz mais?

Entrevistada: Nossa tanta coisa eu não faço mais, até me assusta, a questão aula, conteúdo, metodologia, eu vendo meus diários de classe do passado, as vezes eu sento nas férias e pego, eles pra ver ...aí eu vejo e penso “meus Deus do céu eu dava isso na extinta quarta série, isso é coisa de oitava e eles faziam, e eles produziam com muita alegria “. Então eu me sinto incapaz hoje porque hoje eu tenho que pegar um livro de primeiro ano pra dar aula para o terceiro. Essa é uma coisa que eu não faço mais e dar uma aula, e não gostaria que fosse para eles fazer uma redação de vestibular para eles saberem fazer um concurso, pra eles irem para uma firma preencher uma ficha correta de entrevista, de produzir uma curriculum vitae, e de saber porque que o mês de agosto é chamado de agosto, porque que to em agosto, quem é que tem esse nome de agosto, as coisas mais do dia-a-dia também que diz mais respeito a eles, sempre quis que eles fossem pra frente tanto é que tive sorte lá fora onde eu trabalhava na zona rural esses meus alunos, eu vendo eles, eles me acompanham até hoje. Eles fazem faculdade, aí vejo que tem um a pitada minha naquilo dali, tem um pouco meu porque com certeza eles não sairiam de lá se eu não tivesse passado por lá, não estou sendo demagoga, mas



é porque assim tem uma que faz física, a outra faz farmácia, eu tenho assistente social, eu tenho várias, e tem pedagogas que foram minhas alunas lá na zona rural.

Entrevistadora: Como é que tu vê assim, os ex-alunos daqui presidiários hoje?

Entrevistada: Ah, isso eu acho que eles, é a mesma coisa de hoje. Voltando eu acho que tudo está assim na, eu vejo que a solução agora está nos pequenos, formar novas famílias, de maneiras diferentes, esquecer aquilo que está lá dentro de casa, vamos formar um meio diferente e para isso nos precisamos trabalhar essas questões espirituais, religiosas, a fé. O pai que está longe não interessa teu pai, eu falo, ele está na cadeia, mas o que tem “teu pai, escreve uma carta, manda pra ele, manda tia que vai lá” eu acho que tem que voltar essa questão do amor, do sentimento e principalmente da fé e da religiosidade, de um todo da família, então eu acho que está no resgata aqui e agora. Eu não sei se estou sendo masoquista, mas a família, essa que nós temos, ela não tem mais solução, eu acho que nós temos que formar, nós como educadoras temos que formar nesses pequenos agora um novo pai, uma nova mãe, um jeito de ser de mãe, de pai, tem que mexer com isso na sala de aula, desde a educação infantil, tem que começar a mexer nisso aí, tem que falar todo dia nessa questões de respeito, de fila ...’que fila’...tu vai fazer uma fila, mas tu vai em um banco e tu vai pra trás da fila. Ele tem que ter todo esse entendimento da vida de fora.

Entrevistadora: Mas tu acha que é possível romper esse ciclo?

Entrevistada: É, como esses novos que nós temos aqui. É possível, não totalmente, eu acho que a solução está aí. A questão está em formarmos estas crianças uma nova família, que essas que ele tem, essa aí ta destruída. Tu não vai fazer um traficante deixar de vender droga, tu não vai deixa um pai lá, que sei lá eu o que faz, não deixar de fazer, uma mãe que se prostituí, deixar de se prostituir, tu vai só gastar muita energia e muita força de vontade em vão. Então eu acredito que formando minhas turmas, eu quero que eles sejam novos pais de famílias, novas mães porque essa, talvez, eu esteja sendo pessimista, essa família que nós temos em casa hoje ela esta defasada ao fim.

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 53 anos.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: 27, 28 anos.

Entrevistadora: Nesse tempo de magistério, quais foram as funções que você já atuou?

Entrevistada: Eu iniciei como professora de currículo primeiro ano, depois trabalhei só com educação física. Fui diretora do departamento desporto durante sete anos na esmec. Quando vi aqui para a escola comecei a trabalhar com as oficinas de aprendizagem e com laboratório de informática.

Entrevistadora: Por que é que você veio aqui para essa escola?

Entrevistada: Quando eu estava trabalhando na esmec, eu trabalhava com desporto então eu ia em todas as escolas, visitar as escolas e trabalhar nas escolas também, e quando me fizeram a opção de ou eu ficava na esmec ou ia para uma escola eu pedi para vir para cá, porque eu acho que eu me identifiquei com as crianças daqui.

Entrevistadora: Quem são as professoras que vem para a escola?

Entrevistada: Quem são as professoras que vem para a escola? Umas vem por indicação outras vem por escolha, mas eu acho que as professoras que vem para cá tem que ter alguma afinidade com as crianças daqui.

Entrevistadora: E elas têm?

Entrevistada: Algumas têm. Outras vêm porque são, por opção tem que vir por gostar daqui, porque aqui não entra para ficar só brincando, porque é difícil.

Entrevistadora: O que é que essa realidade te ensinou?

Entrevistada: Que tem que ter muita paciência, muito carinho com eles, dedicação total com eles, e mesmo assim de vez em quando tu perde o rumo, mas por aí, acho que é por aí.

Entrevistadora: Já teve medo dentro da escola?

Entrevistada: Nunca. Nem dentro da escola nem dentro da vila, porque a escola fica na entrada da vila, e a gente já foi fazer vista nas casas com as crianças, medo eu nunca tive.

Entrevistadora: Como você vê as ações públicas para esta escola?

Entrevistada: Bom no meu tempo de magistério desde que eu estou aqui na escola mudou bastante, porque a escola antes tinha uma, tinha um apoio maior eu acho da comunidade, daí nós perdemos algumas coisas, mas adquirimos outras que também

apóiam bastante a escola e ela melhorou bastante nesse tempo que eu estou aqui, nestes anos que eu estou aqui, desde que eu vim para cá.

Entrevistadora: Tu vê a escola como um descarte de coisas do centro.

Entrevistada: Não, não. Não vejo, porque a nossa realidade não tem nada a ver com a realidade do centro vamos supor assim ta. A nossa escola ela está bem inserida dentro da vila, dentro do bairro com a proposta desta comunidade aqui. E a gente não trabalha só com a nossa, mas com comunidades vizinhas, mas a nossa realidade da Esperança para o centro é bem distinta.

Entrevistadora: Tu sente algum benefício a mais para esta escola pelo fato de estar na periferia ou não como é que é isso? Há mais investimento aqui por ser da periferia ou não?

Entrevistada: Olha eu não vejo nessa, assim, porque é periferia tem um investimento maior. Eu assim que a escola procura mais investimentos para os nossos alunos, mais parceiros para os nossos alunos, a escola que procura isso para agregar mais.

Entrevistadora: Não há uma política específica para melhorar a periferia.

Entrevistada: Não, que eu me lembre, posso até estar enganada, mas não tem um atendimento específico para melhorar as escolas de periferia. As escolas da rede municipal eu acho que todas trabalham igual, se tu quer tu busca, as escolas buscam essas parcerias.

Entrevistadora: E de que modo vocês buscam?

Entrevistada: Através de parceiros como a secretaria de saúde que a gente tem, as empresas que nos ajudam o concrat também nos apóia bastante, acho que por aí. A equipe diretiva busca bastante, o fórum nos ajuda bastante também. Acho que é por aí a equipe diretiva faz essa parte de buscar parcerias.

Entrevistadora: Como você vê da, de um aumento de um subsidio a mais de um benefício a mais para os professores de periferia. Tipo periculosidade, insalubridade tu acha que isso seria necessário, agregaria?

Entrevistada: Ah eu acho que agregaria, acho que ficaria muito bom, isso também é um estímulo para os professores que estão trabalhando em periferia ficassem na periferia sabe, não quisessem ir para uma escola diferenciada uma escola para outro bairro ou para o centro, apesar de que nos centro nós não temos escola municipal, as escola municipais normalmente estão inserida dentro de um bairro, mas são realidades diferentes. Claro que isso também iria fazer com que muitos professores quisessem vir aqui que daí agregaria o salário, seria um incentivo a mais com certeza.

Entrevistadora: Como é que tu vê esse transito de professores que vão e vem para cá?

Entrevistada: Olha desde que eu estou aqui tem professores que como diz, que criou raiz na escola. Nós temos professores que, e eu estou há 9 anos aqui já, tem professores que estão aqui desde o início da escola e tem uns que passaram por aqui. E parece que

aqueles que passaram isso a meu ver né, não somaram muito. Só passaram. Tiveram um período aqui e foram embora, porque não criaram vínculo com a escola.

Entrevistadora: Muitos?

Entrevistada: Vários, vários. Nós temos professores que ficaram aqui um ano, meio ano sabe. Tiveram outros que ficaram dois três anos, mas não criou aquele amor aquele vínculo da escola.

Entrevistadora: Tu vê na fala dos professores de ir?

Entrevistada: De ir embora? Alguns sim.

Entrevistadora: Muitos?

Entrevistada: Não, não, não. Só alguns que não estão satisfeitos com a escola, mas não muitos, não. A maioria quer ficar a maioria quer ficar aqui.

Entrevistadora: Tu já deixou de vir para escola por medo ou por desânimo?

Entrevistada: Não, todas as vezes que eu não vim para a escola foi porque, ou é por doença minha pessoal ou por doença de família, mas assim eu quero ficar em casa porque eu não quero ir para a escola não ao contrario eu me sinto muito bem na escola.

Entrevistadora: Desanimo nunca?

Entrevistada: Ah tu tem aquele assim, tu tem aquele período que tu chega ali por setembro outubro que tu está estressada, mas não, não vim nunca deixei de vir porque assim, aí não estou com saco de ir para a escola. Não, era doença. Geralmente era doença.

Entrevistadora: O que está realidade aqui te ensinou?

Entrevistada: O que é que essa realidade aqui me ensinou? Que tudo que eu tenho que tudo que eu batalhei para ter é muito bom, porque eles aqui não têm quase nada, vivem com muito pouco, essa questão família também é muito importante.

Desligou, pois a professora ficou muito emocionada e não conseguiu falar.

Degração 13:

Entrevistadora: Novamente a professora.

Entrevistada: Depois de um choro, novamente a professora.

Entrevistadora: O que é que essa realidade aqui te ensinou?

Entrevistada: (Voz dela marejada) Pergunta pesada para mim. É tipo assim, essa carência afetiva deles essa carência de família deles, a gente tem a família da gente a gente de vez em quando não valoriza o filho, a pouca coisa vale a pena. E para eles tudo

valorizam o carinho que a gente dá o abraço a atenção que a gente dá para eles de vez em quando, até as brigas que a gente tem, porque eles precisam disso eles não tem isso, eles tem muitos que ficam sozinhos o dia inteiro passam o dia inteiro aqui na escola eles acabam criando um vínculo de amizade e cumplicidade com a gente e o que eles não tem em casa.

Entrevistadora: Quem serão os futuros alunos da esperança? Como é que tu vê os teus ex alunos, o que é que tu acha que é possível a esperança produzir aqui.

Entrevistada: Bom ex alunos, nós já tivemos ex alunos que já estamos com os filhos deles aqui na escola e a gente viu que teve uns que como a gente diz, deu certo sabe trabalham estudaram já constituíram uma família. A gente tem ex alunos que viraram presidiários são traficantes, outros já morreram, mas essa realidade eu acho que não é só da esperança, mas é de toda a sociedade. O que eu espero deles é que eles consigam como aqueles que passaram por aqui e conseguiram superar este estigma de vila né, de pobreza, que eles também consigam a mesma coisa, mas depende muito não só da gente, mas da vontade deles também.

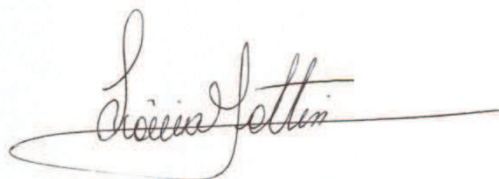
Entrevistadora: Que nota tu daria para tua expectativa em relação aos alunos?

Entrevistada: Uma nota, para eles?

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Nove, minha expectativa é nove para eles.

Entrevistada: Ok professora obrigada!

A handwritten signature in black ink, reading "Luciana Jettin". The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish extending to the right.

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: Quarenta e nove anos.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: Trinta e dois.

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Eu tenho curso de magistério, sou formada em Educação Física e fiz especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Dentro da educação, tem outras coisas de fora.

Entrevistadora: Funções já ocupadas e tempo.

Entrevistada: Tempo de cada função?

Entrevistadora: Mais ou menos, assim.

Entrevistada: Como professora de Educação Física trabalhei de Pré até o ensino médio durante uns 20 anos mais ou menos. Já trabalhei com deficientes auditivos, já trabalhei como professora de copeira de uma iniciação em praça pública, especificamente na área da educação física. E aqui na escola como professora de classe desde 2005, que estou em sala de aula saindo da educação física. Isso dentro da educação.

Entrevistadora: Como você veio trabalhar nessa escola?

Entrevistada: Por opção. Porque eu vim fazer o projeto de férias e tinha uma vaga, aí eu fiquei.

Entrevistadora: O que as pessoas falaram pra você sobre a escola?

Entrevistada: Tu vai pra lá mesmo, tu tem certeza que tu quer ir? Foi isso que me disseram, e eu estou aqui 44 horas, eu trabalho manhã e tarde.

Entrevistadora: Qual é o perfil do professor que trabalha na escola, quem são os professores que trabalham na escola?

Entrevistada: Eu acho que tem de tudo um pouco. A maioria deles são extremamente comprometidos, mas assim eu acho que a formação deixa bastante a desejar em alguns casos, mas a gente vê que muita gente não vem pra cá porque quer, vem como um castigo, e tem vários outros que moram perto, fica mais a mão. Não é por uma opção, porque eu acho que aquele lugar é legal, são poucos os que vieram pra cá assim.

Entrevistadora: O que você conheceu através da escola?

Entrevistada: Tu diz em nível de formação pessoal?

Entrevistadora: De vida.

Entrevistada: De vida. Desde o meu início de trabalho, eu trabalhei várias vezes com periferia, meu estágio foi na periferia em Guaíba, era chamado Morro da Guampa, eu 16 ou 17 anos, eu já iniciei, meu ponta pé inicial foi com a coisa de periferia, mas o que eu aprendi aqui, que eu não consigo fazer tudo que eu gostaria de fazer, muitas vezes eu tive que lidar muito com a minha impotência. No início a vontade de pegar uma criança e bota de baixo do braço e leva pra casa era muito grande porque a gente vê o abandono, a negligencia familiar. Aqui é um lugar de muita, eu não sei como é que está nas outras escolas porque faz muito tempo que eu estou só aqui, mas é lugar assim que a família está doente, a sociedade é uma doença social, de afetos. E isso eu aprendi, a ser mais tolerante, a respirar muito comigo, com outros, foi uma caminha bem bonita, tem sido uma caminha bem bonita.

Entrevistadora: Quem são os estudantes da escola?

Entrevistada: São crianças carentes de afeto como todos nós, como qualquer um nós.

Entrevistadora: São pontuais, são assíduos?

Entrevistada: Os meus alunos, que eu trabalho com Jardim A que são crianças de 4 a 5 anos, eles dependem exclusivamente dos pais né, eles não veem sozinhos pra escola. Então depende da família se é pontual ou não é, mas como ele tem horário pra chegar até às oito e meia, eles chegam até às oito e meia.

Entrevistadora: Assiduidade, tu vê dificuldade com relação às temperes climáticas? Como é que tu vê isso?

Entrevistada: Não, a questão é familiar, os vem mais são os que os pais tem carteira assinada, que de alguma forma batem ponto, o que mais faltam a gente é avisado normalmente, ou porque o pai quer ficar com filho em casa, ou mãe quer ficar como filho em casa, ou foi passear. Nesse ponto, esse grupo de aluno que tenho esse ano é muito característico quanto a isso. Se quiser que eu fale do passado, eu também posso falar, daí tem outras. Esse grupo de criança, ele é ... foi um presente que recebi esse ano, que realmente é um grupo maravilhoso de crianças e a família na sua maioria são comprometidas, os que não muitos a gente boto no carro que a gente ligava pra casa vinha pouco agasalhado, a gente ligava pra casa tinha que trazer agasalho. Então nesse ponto assim tenho notado uma mudança muito grande nessa relação escola-família. Então a nossa escola deixou de ser um bom quinhão paternalista, tem chamado pra responsabilidade com seus filhos, então é muito característico nesse sentido.

Entrevistadora: A realidade da escola alterou o teu pensar pedagógico?

Entrevistada: Muito né, mas não nesse escola, é minha característica, qualquer lugar ao qual eu me vincular, eu vou mudar porque é uma interação, eu busco sempre melhor a minha pessoa e refletir em cima das coisas que acontece e busca um equilíbrio. Então assim independente do lugar onde eu estaria, eu mudaria né, mas aqui falando na experiência profissional, eu já trabalhei desde escolas particulares, escolas públicas, praças públicas, minha de ambientes de trabalho é bem grande. Eu mudei da educação

física para sala de aula pela minha necessidade de vínculo com os alunos porque eu saí da educação física com 500 alunos para um grupo de 15 crianças, foi muito bom e era isso que eu estava buscando realmente. O fato de eu estar trabalhando hoje com a mesma turma manhã e tarde é encima do vínculo, é uma proposta que eu busquei, acho maravilhosa, aprovo assim é muito bom trabalhar o dia inteiro, esse vínculo faz com que a gente mude.

Entrevistadora: Do desejado e do possível aqui na escola, como tu vê isso, do desejado em termos de curriculum, em termos do que as leis preveem, do os referencias curriculares da educação preveem e o que é possível fazer pelas crianças aqui da escola, como é que tu vê isso?

Entrevistada: Eu acho que a gente esbarra muito na questão da chamada rede né, porque a gente sinaliza pra escola e para o poder público situações que tenho visto, agora esse ano foram sinalizadas questões como alunos que não estão conseguindo aprender no segundo e terceiro ano, que já sinalizou na educação infantil, e que a coisa vai de...poderia ter sido diminuído todo um sofrimento tanto da crianças, quanto ao prazer de estar na escola como toda essa questão se tivesse tido algum apoio de alguma forma lá na educação infantil, então isso eu acho muito grave porque são quatro, cinco anos da faixa etária, uma faixa etária maravilhosa pra se trabalhar, onde se conseguiria muitos avanços, eu acredito e que são desperdiçados pelas falta de condições técnicas do poder público de nos apoiar, nesse sentido assim como se professor não tivesse o conhecimento necessário pra dizer que o fulano precisa de um atendimento diferenciado, como se tivesse que passar primeiro por uma avaliação neurológica, depois por toda uma avaliação técnica de outras áreas, pra daí fazerem alguma coisa. Como o uso do poder público dentro da saúde é muito moroso, demora muito tempo, esse tempo todo é desperdiçado. Nesse sentido assim, eu acho que profissional da educação poderia ser mais valorizado nesse aspecto.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas na comunidade?

Entrevistada: Doídas, interesseiras, negligentes, abusivas, fazer assim de forma de outra são casas que são entregues três, quatro anos depois já estão desmanchadas porque são mal construídas. Um grupo de pessoas aqui da vila foi relocado pra outro espaço, chegaram lá não tinha água, não tinha luz os encanamentos estavam todos rebentados, os canos todos quebrados, os fios eram de péssimas qualidades, na realidade assim como foi à construção dessa escola. Então é um grande buraco negro para as verbas públicas sumirem, são projetos sociais que são aproveitados. Como as pessoas não tem conhecimento necessário pra bancar, questionar e brigar são facilmente ludibriadas, facilmente manipuladas, eu acho que é um grande buraco negro. Uns dos grandes exemplo disso, é o ginásio da escola, é elefante branco que a gente tem aqui, foi entregue a comunidade sem condições, sem iluminação, com meia parede que todo mundo sabia que ia haver invasão, já foi tudo roubado lá de dentro, não tem um responsável fica uma coisa que é pra qualquer um cuidar. Então no papel é maravilhoso, o papel aceita qualquer coisa.

Entrevistadora: As ações das ONG's dentro da escola?

Entrevistada: A gente aqui na escola de uma coisa de que tudo que voluntario, a gente fica com o pé atrás porque os voluntários aparecem um pouco depois somem, começam criam uma expectativa e não conseguem levar adiante, então a gente fica muito com pé atrás, quando fala em ONG's a gente já olha meio atravessado pela experiência que se tem.

Entrevistadora: Tu acha que há um lançamento depois um desaparecimento?

Entrevistada: É tem toda uma boa vontade, não digo que seja de má índole, não é isso, as pessoas tem boa vontade só não conseguem levar adiante, aí por muitos motivos, eu não quais são. Não sei se tem a ver com a vila, ou com a falta de tempo das pessoas, com outros interesses ou outras prioridades, não sei. Ações assim pontuais são maravilhosas, nós tivemos toda uma reforma ano passado da pracinha da escola, com pintura, foram trocadas algumas portas, uma ação pontual é maravilhosa. Nós temos muito apoio de muita gente da comunidade de Montenegro, mas a longo prazo fica bem difícil.

Entrevistadora: Quem serão os futuros estudantes aqui da Esperança?

Entrevistada: O que estarão aqui na escola?

Entrevistadora: Não, quem serão no futuro as crianças que estudam aqui?

Entrevistada: Eu tenho notado nesse tempo que eu estou aqui que, por exemplo, a quantidade de filho de uma família caiu bruscamente. Na turma que eu trabalho hoje eu tenho uns dez alunos que são filhos únicos, são pais que trabalham, que tem ensino médio concluído ou que trabalham e buscam uma melhor qualidade de vida. Quando eu comecei a trabalhar aqui eram quase todos papeleiros, tinha muita gente carente, uma carência de miséria. O perfil da população dessa comunidade mudou bastante, ainda temos muitos casos assim de pobreza, mas na maioria não estamos mais assim. A educação infantil não tem mostrado isso. Eu acredito que serão crianças que estão crescendo com outra qualidade, outra visão, elas serão muito mais cidadãs do que as de um tempo atrás, acho que elas serão crianças que a gente aposta e sejam mais realizadas pessoalmente, mais felizes, mais conscientes.

Entrevistadora: Como você avalia a estrutura da escola pra o atendimento dessa clientela aqui?

Entrevistada: A gente tem um patamar muito baixo de comparação, nossa comparativa é muito barco do que é e do que poderia ser né, porque se a gente olha assim as instalações nos colégios americanos, franceses, escolas particulares a gente vê aquilo como um ideal muito longe. Aí se a gente compara como era a gente acha tudo maravilhoso, e aí eu acho que fica um conflito muito grande entre o possível e o ideal. Eu acho que poderia ser muito melhor do que nos temos, ter mais espaços, ter mais opções para as crianças. Tu fala em instalações físicas né?

Entrevistadora: Não só físicas.

Entrevistada: É a estrutura de profissionais trabalhando poderia ser bem melhor, acho que a gente poderia ter, não que aqui na escola a gente não tenha, mas eu acho olhando para o ideal eu acho que poderia ser bem melhor, que a gente poderia ter bem mais tempo pra planejar e elaborar material. Os materiais poderia ser bem melhor porque a gente rebola pra fazer material pra crianças e aí com a coisa da ecologia, a gente cai na coisa de trabalhar com sucata, a sucata por um lado é muito legal, mas eu acho que eles merecem uma qualidade de material pra trabalhar bem melhor, quebra cabeças bons, jogos bons, que durem, que não sejam aqueles que eles usem um, dois dias e já começam a ficar pelo manuseio, não é nem pela falta de cuidado, ele começa amassar, começa a descolar, então nesse ponto acho que poderia ser. E uma grande coisa é termos condições de levar as crianças pra conhecer o mundo fora da escola, visitas a museus, a peças, a cinema.

Entrevistadora: E isso é muito dificultado?

Entrevistada: Muito dificultado porque a gente não tem como pedir para os pais duas, três vezes por mês dinheiro pra sair porque a gente tem que pagar o ônibus, a entrada, tem toda essa questão. Acho que isso é muito dificultado.

Entrevistadora: Você costuma visitar as famílias?

Entrevistada: Eu não tenho feito isto faz uns três anos que eu não tenho feito isto.

Entrevistadora: Por que?

Entrevistada: Pelo horário porque eu cheguei não visitar famílias de uma forma assim de entrar na casa, isso eu fiz umas três, quatro vezes durante o tempo que eu estou aqui, mas eu costumava visitar as casas pelo lado de fora pra saber onde ficava, como que ficavam, eu não entrava porque a gente ia com a turma toda, então a gente fazia um passeio pela vila a gente, ia pra conhecer onde cada morava e tal. Não tenho feito pela questão do horário e pela questão do aval da estrutura escolar porque eu acho que isso precisa de um aval, de um apoio, também não busquei. Tem todo um projeto pra gente fazer a visita socioeconômica, socioantropológica, tem todo um projeto que a gente está montando durante esse ano, acho até que as gurias vão começar a fazer, mas mais das necessidades das famílias, das famílias mais ausentes, das famílias disfuncionais.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola? Que medos?

Entrevistada: Medo dentro da escola, de dar opinião. Isso sim, varias vezes.

Entrevistadora: E medo em relação a clientela, doenças, epidemias, agressões?

Entrevistadora: Considerando meu trabalho com os maiores há um tempo atrás, eu tive dois alunos em momentos diferentes, alunos que tinham problemas mental né e que eram grandes, que muitas vezes, eram agressivos, mas não uma agressividade em relação a minha pessoa como professora, eram agressivos eles mesmos. Então assim, acho que

medos e inseguranças se a gente for parar pra pensar a gente sempre tem, mas não assim de paralisar ou de não quero ir lá mais por causa disso, eu sempre vim de carro nunca tive problema de roubo, nunca tive problema de nada ou coisa assim. Acho que vínculo é fundamental nessas horas, tinha alunos que sabia que roubavam, mas não dentro da sala de aula.

Entrevistadora: Alguns profissionais recebem insalubridade, periculosidade, acha que professores que trabalham em zonas periféricas, onde haja risco deveriam receber esses auxílios?

Entrevistada: Eu acho que insalubridade nos deveríamos receber sim porque a gente convive desde aidéticos, soro positivo, tuberculose, crianças que tem contato com doenças assim e acho que a gente poderia receber sim, já que nosso salário é tão merreca que a gente poderia receber mais alguma coisa. Eu tenho por mim atualmente que eu não boto mão em sangue sem luva, uma coisa de e preservar e tenho tido mais cuidado em relação a essas coisas. Inicialmente eu não dava muita bola mas agora a minha sala é sempre ventilada, pode está maior frio as janelas estão sempre abertas, os cuidados básicos eu tomo, não sou das pessoas que ficam alarmadas por qualquer coisas também, mas alguns cuidados eu acho bom que a gente tenha que tomar.

Entrevistadora: O que tu acha dessa questão do uso de luva na educação infantil?

Entrevistada: Tu diz como assim?

Entrevistadora: O professor acaba usando luva, como é que tu vê isso?

Entrevistada: Eu uso luva basicamente em relação ao sangue, tem um corte, tem uma coisa, isso eu procuro fazer porque é uma questão muito, é um contato muito forte, é um canal de transmissão muito grande, onde tiver uma ferida, sangue, relações sangue relações sexuais são as mais fortes, então eu tenho cuidado em relação a isso. Já aconteceu de eu deixar uma crianças com nariz sangrando e ir buscar a luva, azar acalmando ela de longe, evito bastante assim.

Entrevistadora: Quanto tempo mais tu pretende ficar na escola?

Entrevistada: Olha pelos meus cálculos, eu tenho mais uns cinco anos para me aposentar, não pretendo sair daqui.

Entrevistadora: Já tentou sair?

Entrevistada: Cheguei a pensar em sair quando a escola estava no caos, mas eu já tenho quase dez anos de escola, nove anos letivos pelo cálculo que eu fiz. Estar inserida dentro de uma comunidade é muito importante, já procura saber, já sabe como as coisas funcionam, trocar seis por meia dúzia não vale a pena. E eu acho que o vínculo que já tenho coma comunidade já bem legal, já tem alunos meus filhos de ex-alunos, isso é muito bom.

Entrevistadora: Nove anos tu já conseguiu isso?

Entrevistada: É porque eu trabalhei com projeto de férias aqui, e eu tinha alunos lá na José Pedro que eram moradores da Esperança que eram alunos de sétima série lá, que já eram repetentes, já tinha quinze, dezesseis anos na época, eu não tive isso em outro lugar, eu fui mudando de município, escola.

Entrevistadora: Você é assídua na escola? Já deixou de vir na escola por medo ou desânimo?

Entrevistada: Por desânimo e estresse, certamente.

Entrevistadora: Muito?

Entrevistada: Muito, muito o desânimo, quando a escola se desestruturo na questão física, eu estava em uma desestrutura pessoal porque foi junto com a minha separação, foi muito difícil.

Entrevistadora: Em que outras situações tu te desanima frente a escola?

Entrevistada: Poder público né, a gente vê que as coisas não andam, que tem vidro quebrado na escola desde o início do anos e não tem quem toque, se tu olhar ali atrás, essa sala é um perigo, desde o início do ano estão quebrados. Grama pra corta, leva um mês inteiro desde chamar até vir alguém, essas coisas, a gente vai ficando cascuda, sabendo que isso é assim.

Entrevistadora: Tu que o fato da clientela ser essa de crianças pobres interfere nessa demora?

Entrevistada: Interfere, porque a gente sabe que as duas creches lá do centro são bem mais atendidas pelo município. E quanto mais a boca da pessoa, mais vinculado ao partido, mais atendida é pelo poder municipal.

Entrevistadora: Você recebeu algum tipo de formação específica pra trabalhar com as crianças aqui da periferia?

Entrevistada: Não a vida, só a vida, a formação da vida. Acho que não precisa, acho que a gente quando sai de um curso, de uma formação a gente não sai preparado, nem pra atender crianças de classe alta, nem de classe média, nem de classe baixa, é levando no lombo que nem a gente fala. O que talvez, precisasse mais, e eu acho isso, essa ideia eu tenho a muitos anos, é a questão do professor ser preparado com ele mesmo, que ele tenha mais estrutura interna, de autoestima, autoconhecimento, de autocontrole, de afetividade de lidar com as crianças seja qualquer classe, seja em qualquer lugar.

Entrevistadora: Que aspectos legais você acha melhoram ou dificultam o trabalho aqui na escola?

Entrevistada: Legais?

Entrevistadora: A questão do número de crianças.

Entrevistada: Aqui na escola a gente não tem um número excessivo, exorbitante de crianças em sala de aula. Sei de várias outras escolas do município que o número de crianças é exorbitante. Eu tenho atualmente 23 matrículas pra minha turma e eu noto imensamente que quando tem 18 em sala de aula até 20, a diferença de quatro em sala de aula já deixa eles mais tranquilos. Quando tem muitas crianças, eles mesmo se estressam pelo espaço, pela agitação eles ficam mais agitados quando tem mais crianças em sala de aula, pela questão.... a gente pode pensar que é coisa da cabeça do professor, quando tem menos é mais fácil de atender, não é nem isso, como eu disse, eu recebi de presente essa turma esse ano, acho que para coroar tudo que eu já passei aqui dentro e uma que já chegou com uma rotina, eles já tinham uma estrutura de organização muito fácil de lidar, muito fácil de conseguir, o trabalho cognitivo com eles está deslanchado, estou trabalhando coisas de PRÉ com eles, eles já conhecem os nomes de vários colegas, os deles já identificam e tentam escrever, são todos crianças de cinco anos, o que pra nós aqui é um grande diferencial. Pra quem não conseguia fazer uma aluno de nove ou oito anos escrever é uma diferença e tanto. E a questão legal, menos criança por causa do FUNDEB, tem a questão que criança vale dinheiro, isso nós estamos sabendo, isso é muito grave, pela questão da autoestima das crianças lá no primeiro, segundo ano. Ah! tudo bem passa é promovido no segundo ano, é promovido no terceiro, mas a criança sabe que ela não está aprendendo igual aos outros, ela tem essa noção. Essa experiência eu já tive, por mais que a gente acha que é normal, eles sabem que não é normal, eles sabem que isso não é honesto com eles. E percebem, isso para autoestima é um peso que a criança vai carregar muito tempo. E uma questão legal que eu vejo é questão do ECA, que eu trabalhei muito tempo sem ECA e depois com a ECA e as famílias atiraram a responsabilidade para cima da escola, elas estão retornando agora, porque inicialmente isso foi uma interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente e que atualmente está sendo revista, pelo poder público, pela educação e judiciário, está sendo revisto, então a família está sendo responsabilizada por coisas que antes não era mais cobrada.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser professora desta escola?

Entrevistada: Ah! sempre tem, ah! tu trabalha lá na Esperança, lá é boca braba lá é assim, é assado. Discriminação por ser professora de uma maneira geral por ser professora. Hoje em dia já lido melhor com isso, mas teve uma época que era brabo.

Entrevistadora: E ser professora desta escola?

Entrevistada: É pior ainda.

Entrevistada: Que intervenções você já fez em outros momentos a-escolares e que hoje não faria?

Entrevistada: Dentro da escola com a turma?

Entrevistadora: A partir da comunidade, o que tu já fez que hoje tu acha que já não te cabe fazer?

Entrevistada: Tem muita coisa que a gente acaba abarcando que não é responsabilidade nossa. Crianças que passam um turno na escola, o professor tem que ensinar a escovar os dentes, eu acho que não é nossa atribuição, criança que passam o dia inteiro, escovar os dentes tudo bem. Então são coisas assim que, às vezes, o professor na sua maioria mulheres acabam abarcando e virando mãezonas dos alunos, que uma coisa inerente ao papel feminino que é de cuidadora, de protetora e que acaba trazendo isso pra sala de aula, de alguma forma, desse feminino que gente tem e que acho que não seria nosso pele não. Hoje eu estou com uma educação infantil, tudo bem, escovar os dentes, agora se eu tivesse dando aula para um segundo ano e tivesse que parar minha aula para aluno escovar dente, eu acho que isso não tem a ver, isso vai fazer quando chegar em casa ou na hora de sair. Banho, tudo bem, tem aqueles que não tem condição, que realmente a gente nota que tem a questão da autoestima, que está atrapalhando em sala de aula, já acontece comigo inúmeras vezes, tinha que dar banho a cada dois dias no aluno, não era eu, a escola tinha uma mãe voluntária, tem uma mãe voluntária que fazia isso.

Entrevistadora: Continua fazendo isso:

Entrevistada: Lá embaixo, eu sei que continuam fazendo isso, ainda tem. Porque é uma questão de necessidade da crianças, mas até que ponto a escola...essa coisa acho que está na hora da gente reverte e puxar sabe, botar ou como eu digo xixá os pais, bota na responsabilidade deles.

Entrevistadora: Mas levando em conta a cultura dos pais, a estrutura aqui da comunidade, tu acha que em casa eles vão escovar os dentes?

Entrevistada: Acho que a gente é um trabalho educativo, esse é um trabalho educativo, esse é um trabalho de consciência da criança. E cobrança na sala de aula...poh! cara tu não escovo os dentes...acho que nesse aspecto e o pedagógico, onde é que fica? a gente não tem tempo direito para planejar e preparar material e tem que parar a aula do pedagógico para escovar os dentes. Entende? Eu acho que isso são funções diferentes né, tudo bem depois de quatro horas letivas tu vai escovar os dentes, depois, não que seja função do professor, esse é um dos aspectos né. Hoje em dia, a nossa escola não está mais aceitando administra medicação...ótimo...eu não tenho que dar medicação mesmo. Então essas coisas assim, eu acho que, às vezes, a gente se excede. Teve uma época que teve uma portaria que a gente, eu estava no José Pedro, que a gente tinha que fiscalizar a merenda do aluno, isso não é nosso papel de professor, esses limites eu acho que o professor tem que aprender a colocar, isso não é meu, eu não tenho formação pra fazer isso, isso não é meu papel.

Entrevistadora: Fiscalizar a merenda de que modo?

Entrevistada: Ah! para ver se aluno estava trazendo alimento perecível, sabe?

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que tu gostaria falar a respeito da função do professor de periferia?

Entrevistada: Eu acho que não só função do professor de periferia, eu vejo assim uma diferença assim de um professor de escola periferia e escola particular no centro da cidade, que é a cobrança dos pais, nos aqui estamos isentos praticamente dessa cobrança, desse querer mandar dentro da sala de aula, alguns casos até a gente tem que botar o pé..não, aqui dentro meu papel de professora, eu estudei para isso, eu sei como é que faz isso, teu papel em casa é outro. No caso assim, eu estou ensinando as letrinhas em casa, deixa que isso a gente faz, oferece material pra recortar, pra pintar, pra colar, deixa fazer lambança, é isso mesmo. Esse é papel deles em casa, o ensinar letrinhas deixa que a gente faz na escola, a gente foi preparada pra isso e tal. E eu acho que essa cobranças, que sei porque eu já trabalhei em escola particular, dos pais querendo mandar dentro da sala de aula, acho que a gente é isento disso e isso é muito bom, a gente tem mais liberdade pra trabalhar, não tem todo a cobrança escola, da própria direção. E as coisas maiores que eu seja é em relação a profissão professor mesmo, até que ponto quais são os limites dessa profissão, até que ponto a gente tem que ser o psicólogo familiar, que vem o pai e mãe falar como é que está a coisa em casa, esse vínculo todo talvez a gente não esteja preparado, quando a gente não está bem, isso é uma experiência minha pessoal, as coisas funcionam realmente de uma maneira muito atravessada. E a questão que ainda acho é a formação pessoal do professor é o interno do professor que deveria estar apoiando, nos deveríamos ter mais essa dentro da própria escola para discutir essas questões, essas ansiedade.

Entrevistadora: A estada na periferia fragiliza o professor?

Entrevistada: Fragiliza, certamente porque não tem máscara, as coisas são jogadas pra gente assim, a gente quando enxerga o abandono e negligência que um aluno da gente é tratado, a gente tem lidar com abandonas pessoais, negligências pessoais que a gente passou e isso é muito forte, a gente não consegue lidar inicialmente, até a gente se dar conta que naquele momentos estamos nos identificando com aquele aluno, pra conseguir o distanciamento, trabalhar o pedagógico e apoiar aquela criança de uma maneira mais sadia e não puramente identificada, e agora falando uma linguagem bem Freudiana, bem psicanalítica, isso a gente leva tempo, quem busca eu fui atrás, eu estou conseguindo chegar em nível bem razoável de não me identificar com aquilo e conseguir oferecer para aquela criança. Não me identificar com as questões agressivas deles que aquilo não é pra mim, que ele não está me xingando ...vai tomar no cú não é pra mim...Não pra minha pessoa, minha pessoa, professora dele é as histórias deles e quando a gente consegue esse distanciamento a gente consegue atender melhor essas necessidades, assim...a gente consegue, um criatura te acalma, vamos parar...ou então deixa chorar, berrar e depois vai lá atende amorosamente e o quanto esse vínculo faz uma diferença enorme na sala de aula.

Entrevistadora: Legal! Obrigada professora.

de mostrar que eles têm uma, eu acho que isso é o que me mantém mais apaixonada pelo trabalho aqui.

Entrevistadora: Quem são os estudantes da escola?

Entrevistada: Quem são? São crianças, são crianças carentes disso, carentes do espaço, carentes de ter certeza que são parte de uma sociedade, são crianças, apaixonadas, são crianças!

Entrevistadora: São pontuais?

Entrevistada: São. Os meus são muitos pontuais!

Entrevistadora: São assíduos.

Entrevistada: Sim totalmente, nossa minha frequência todo mês eu fecho com 96, 97% de frequência.

Entrevistadora: O que é que impede as crianças de virem para a escola?

Entrevistada: Fatores externos tipo chuva, choveu muito o pátio estava super alagado, são os impedimentos deles alguma coisa muito externa ou doença né, estar doente.

Entrevistadora: Tem muita doença?

Entrevistada: Não, não, não. Comparando com o número de crianças eu tenho assim 2, 3 que de vez em quando e são os mesmos que repete que tem uma deficiência de saúde maior.

Entrevistadora: E as variações climáticas? Sente alguma diferença durante a escola, dentro da escola quando o clima varia, por exemplo, muito frio, muita chuva.

Entrevistada: Não, só a chuva porque a chuva alaga e a maioria das casas ficam alagadas os pátios, então quando dá uma chuva muito forte alguns não vem porque não tem como sair.

Entrevistadora: E não tem o guarda chuva.

Entrevistada: É isso este tipo de coisa. De não ter como chegar, porque vão chegar molhados a maioria quando vem, vem ensopado né, assim é o calçado assim é a roupa, mas mesmo assim a vontade de vir, eles vem, só não vem quando não tem como mesmo sair de casa.

Entrevistadora: Essa realidade aqui alterou teu pensar pedagógico?

Rh

Entrevistada: Ah, com certeza, com certeza.

Entrevistadora: Dá para ti explicar um pouquinho?

Entrevistada: Se já existia uma preocupação de tentar trabalhar a realidade de tentar fazer com que eles se sintam atuantes dentro daquela realidade deles e trazer coisas interessantes, aqui isso é maior, é mais forte e a necessidade também que eu vejo de tirar eles daqui, de levar para mostrar que existe outro mundo, por isso que eu brigo tanto todo ano, para fazer passeio, para sair com eles, porque eu acho que eles têm que perceber que aqui é uma parte de um todo e existe um resto que eles tem que, que eles também tem direito a chegar lá, então esse tipo de coisa, esse tipo de preocupação que fez com que a minha parte pedagógica se preocupasse mais com esse tipo de coisa.

Entrevistadora: Mas tu acredita realmente que eles tem condições de chegar lá?

Entrevistada: Com certeza! Claro que tem! Eu fico vendo assim, eu estou trabalhando agora com o terceiro ano, nossa a criatividade deles é bárbara! E eles têm, estão adquirindo está autoconfiança de pensar, - e eu posso ser um médico - tá se eu fosse um médico o que é que eu faria? E eles estão conseguindo visualizar este tipo de coisa, e isso é muito bom! E se a gente não acreditar, claro que eles também não vão nem ver isso.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas na comunidade?

Entrevistada: Nesta época de eleições agora as intervenções estão acontecendo direto né, basta ver nas casas as plaquinhas, tu ganha tanto para manter uma propaganda e eu acho que é totalmente eleitoreiro, totalmente. Teve alunos que foram “despejados”, porque a casa estava caindo e eles ganharam uma outra casa, numa vila lá longe que oferece um transporte precário no turno da manhã eles não estão podendo participar das oficinas, ontem mesmo uma mãe veio me dizer que ela acha que vai tirar o menino das oficinas porque ele volta a pé, lá para o outro lado da cidade, ele está cansado, claro que ele está cansado. E é um menino que tem muita vontade, tem muita disponibilidade, ele é ótimo no teatro nas oficinas da tarde, a gente vê o reflexo disso dentro da aula de manhã, mas é uma decisão política de trocar a criança daqui para lá. As casas que eles moram aqui que muitas foram doadas, e foram feitas por um programa político, estão todas caindo, então daí tu trabalha a autoestima dentro dessa realidade né, então toda intervenção pública aqui acaba sendo eleitoreira só.

Pd.

Entrevistadora: E as ações das ONGS? Existe uma preocupação enorme de saber o que está sendo feito para onde é que vai?

Entrevistada: Existe uma preocupação enorme de saber o que está sendo feito para onde é que vai. Essa escola recebe um assédio enorme das ONGS né. A moça sempre passa para a gente a oferta, mas nem sempre ela aceita essa oferta porque tem muita coisa por trás às vezes no papel é muito bonito e as coisas não acontecem, então mais do que isso eu não sei te dizer como é que.

Entrevistadora: Mas tu vê alguma melhora em virtude da ONGS aqui dentro ou não?

Entrevistada: Não, porque acaba ficando só no papel, duas que houve né que se ofereceram que vieram em reuniões e tal porque vamos fazer vamos fazer e não foi a diante. Só depende de tempo depende de gente de pessoas e não anda.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Quem serão no futuro os estudantes desta escola?

Entrevistada: Que é que vou te dizer? Eu quero que eles sejam o que eles quiserem ser. Eles vão ser pessoas de bem, eles vão longe assim, eles vão conseguir.

Entrevistadora: Como você avalia a estrutura da escola em relação à necessidade das crianças?

Entrevistada: Fisicamente tu quer dizer? A estrutura?

Entrevistadora: Física, e de pessoas enfim.

Entrevistada: Eu acho que existe um esforço muito grande em atender, em garantir o próprio diferencial da escola sempre foram às oficinas eu acho que a grande preocupação dela é exatamente isso, é de dar o espaço para essas crianças de desenvolver essas crianças. A questão física houve um descaso na construção que acabou gerando aquele monte de problema que acabou acontecendo.

Entrevistadora: Que problema?

Entrevistada: Do prédio que depois de pronto começou a rachar, quer dizer a construção não foi bem feita, depois de pronto nós lá já atuando todos tiveram que sair porque foi interditado, então existiu o projeto, existiu o investimento e a coisa não foi fiscalizada. Na época a gente questionou será que é porque é uma vila que não houve uma fiscalização maior aqui pode tudo pode qualquer coisa, então são coisas que ficam no ar né.

Entrevistadora: Tu sente isso, aqui pode tudo?

Entrevistada: Por parte das administrações sinto. Sinto.

Entrevistadora: Que outras situações assim tu percebes isto?

Entrevistada: Na doação de livros, na doação de material, na doação de roupas para brechó, na própria colocação de profissionais por castigo, quer dizer, pode qualquer coisa vai para lá, nesse sentido eu vejo que toca para a esperança. Existe uma briga muito grande por parte da escola de não aceitar que muitas vezes não adianta que tenha, não adianta. Vamos ver como é que vai ficar na troca de.

Entrevistadora: Então tu acha que a escola não recebe um olhar diferenciado pela gestão por ser uma escola com dificuldades?

Entrevistada: Recebe um olhar diferenciado, mas pelo lado negativo né. É diferente né, mas não no lado que deveria ser na verdade.

Entrevistadora: Você costuma visitar as famílias da escola?

Entrevistada: Na medida do possível, a gente está com um projeto que agora mesmo a supervisora veio falar que no sábado próximo nós vamos dar o ponta pé inicial, tu vê já no segundo semestre de ir acompanhar, de ir às escolas, nas casas. Só que a minha visão de visita ele não é com intuito de preencher formulário, eu quero visitar para conhecer para ter um contato direto com essa família para abrir esse espaço e eu sei que tem muitas famílias que vem nas reuniões apesar de que não é a maioria, o contrário, mas os que não vem é porque realmente não tem como não conseguem vir então o que eu quero com essas visitas é isso é me fazer conhecer a realidade deles é conhecer as pessoas que moram lá, e ter essa afinidade, porque eu acredito que quando isso acontece o trabalho na escola fica muito mais fácil a criança vem com outro comprometimento

Pd.

para a escola eu sempre fui a favor de fazer passeios no início do ano que é para ter esse vínculo desde o início.

Entrevistadora: Você acha que os profissionais deveriam receber incentivos para o trabalho na periferia?

Entrevistada: Ah! Financeiro até não digo. Não sei complicaria muito o lado, mas eu acho que incentivo em horas, libera tais horas, poder sair dessas 22 horas que a gente trabalha por turno, se a gente tivesse garantido um período pra fazer isso já seria muito bom, sabe. Que assim acaba sendo financeiro também, tu vai pode sair da escola pra poder ir lá, enquanto está do jeito que está tu não tem como, tu não tem como se ausenta no período de aula, não tem o que fazer, quem fique com as crianças. Então se isso já fosse previsto, já tivesse um tempo dentro das tuas horas mesmo de fazer essas visitas, seria muito bom.

Entrevistadora: Alguns profissionais ganham insalubridade de periculosidade? Aqui é uma vila com vulnerabilidade, tu acha que caberia um benefício assim aos professores?

Entrevistada: Pois é, eu acho que todo mundo deveria ganhar, todos os funcionários, tanto da saúde quando da educação porque de certa forma tu está lidando com pessoas, no momento que tu lida com pessoas por mais vulnerais ou não que vila seja, o bairro seja tu em risco, tu te coloca em risco. As ruas da nossa cidade oferecem risco pra todo mundo né, todo mundo tem se deslocar pra trabalhar. Eu não acredito, por exemplo que a comunidade seria violenta a ponto de colocar a vida de um professor em risco, nesse sentido acho que não, mas eu acho que a vulnerabilidade, ela existe sim e que todos deveríamos ganhar sim, por isso dentro do salário.

Entrevistadora: Quanto tempo mais você pretende ficar na escola?

Entrevistada: Eu pretendo fica o todo que tiver no magistério em Montenegro. Eu pensei muito em sair, em pedir pra sair, em busca outros lugares, em buscar outras. Eu queria muito trabalha com educação especial e acabei indo e quero voltar porque do que está por aí, aqui ainda é o melhor lugar pra trabalhar.

Entrevistadora: Você é assídua aqui na escola?

Entrevistada: Sim.

Poh

Entrevistadora: Já deixou de vir na escola por medo ou desânimo?

Entrevistada: Bah! O desânimo é danado, medo não, mas o desânimo sim. Desanimar, puxar pra baixo, de adoecer inclusive, de ficar abalada emocionalmente, sim.

Entrevistadora: Que tipo de formação específica você recebeu pra trabalhar nessa escola?

Entrevistada: Específica pra não, nenhuma. E nem teria porque né, eu acho que a gente tem que específico pra se professor, pra poder atender bem cada um e sempre mas não pra vim pra cá.

Entrevistadora: Mas tu acha que se tu tivesse recebido uma formação específica pra trabalhar como uma outra cultura porque na verdade tu está dentro de uma outra cultura aqui né, talvez esse desânimo não acontecesse, como é que tu vê isso?

Entrevistada: Não, porque o meu desânimo não vem da criança e nem da cultura dela, o desânimo vem desses impedimentos políticos mesmo, dessa administração torta que fazem essas coisas acontecerem, desse prédio caindo, o desânimo vem disso. Não é a comunidade, a cultura se tu conseguir conhecer teu aluno, conseguir por meio da casa dele, tu vai trabalhar, daí a minha formação da conta. Agora essa parte emocional de tu ver o descaso, de tu ver que eles podem morar em qualquer casa, que eles podem estudar em qualquer escola, que escola pode está caindo, que projeto não sai do papel, isto me abala muito emocionalmente e de tu ver daqui a pouco a direção de mãos amarradas, não vou entra nesse lado se é proposital ou não mas isso me abala emocionalmente muito.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser professora da escola?

Entrevistada: Fora da daqui ser discriminada?...olhares assim, ah! da Esperança, mas não levei isso me lado discriminatório.

Entrevistadora: Mas pelo lugar?

Entrevistada: Claro que há. Quando eles perguntam onde trabalha? Eu sou lá da Esperança. Ah! ou é de coitadinha ou puxa tu não conseguiu sair de lá. Não eu vim porque eu quis, então já encerra o assunto.

Entrevistadora: Que intervenções a-escolares que você já fez e que hoje você não faria?

Pdt

Entrevistada: Intervenções como os alunos, tu diz?

Entrevistadora: Isto.

Entrevistada: Ah! não sei. Todas às vezes, que eu me dispus a ir a trás, eu faria sempre, não, nada que eu tenha me arrependido de fazer.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que enquanto professora de periferia você gostaria de falar.

Entrevistada: Da importância que é ter gente que acredita neles, de ir atrás. Eu acho que isso, cada vez mais a escola está carente desse tipo de atitude de professores, de profissionais que realmente se importam porque tu olhar e tu criticar o não aprendido é muito cômodo, é muito fácil, às vezes, eles não respondem aqui que tu quer ouvir, mas eles estão respondendo de uma outra maneira por coisa que estão incomodando. Então eu acho que na periferia isso é muito forte, eles têm ainda a escola como um espaço pra se colocar, é espaço que eles buscam ainda pra ter voz. E se escola está repleta de profissionais que não incomodam com isso, pelo contrario, aquilo ali vai ser um problema e aí a criança vai cansa de tenta se mostra, se expor e vai virá um problema mesmo, grande. Então na periferia, principalmente na educação em geral, mas na periferia principalmente tu tem que estar pré-disposto a ouvir, acreditar, conhecer, eu acho que é isso que define o profissional daqui, teria que vir por opção com esse objetivo de ir atrás, é isso.

Entrevistadora: É isso, obrigada professora.

Buenhendes

Pdi

Degração 16:

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 41 anos.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: 23 anos.

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Eu fiz magistério séries iniciais, depois eu fiz licenciatura plena em artes visuais pós-graduação em psicopedagogia e mestrado em educação cursando atualmente.

Entrevistadora: Funções já ocupadas.

Entrevistadora: Poxa tantas! É professora, professora de artes visuais, professora alfabetizadora, professora de com classes com alunos deficientes, o que mais? Atualmente eu trabalho na secretária de educação e trabalho na fundação com projetos do projeto ações comunitárias.

Entrevistadora: Do estado?

Entrevistada: No estado é na secretária de educação atualmente, já fui professora, alfabetizadora e de anos finais de artes visuais.

Entrevistadora: Tempo nesta escola?

Entrevistada: Aqui nessa escola? Dois anos aqui.

Entrevistadora: Como que você veio para nesta escola?

Entrevistada: Foi através do convênio do projeto entre a nossa fundação que é a fundação de artes com a instituição aqui com a escola municipal Esperança.

Entrevistadora: O que é que as pessoas falaram para você quando você disse que iria vim trabalhar na esperança?

Entrevistada: É primeiro ficaram assim meio, como é que eu vou te dizer? Dando aquela coisa de que era uma escola com problemas de marginalização a sua volta no sentido assim de que era uma escola onde tinham crianças com problemas em função do seu espaço sócio-cultural que vive.

Entrevistadora: Na tua opinião qual é o perfil dos professores que trabalham na escola?

Entrevistada: Ai eu acho que o perfil assim eu percebo que é uma diversidade, assim é conheço quase todos os professores porque foram meus colegas até de tempos atrás e de

curso de magistério e eu vejo que tem uma diversidade acho que o perfil deles também é assim é diverso né ele é diverso não sei se é isso que tu quer assim ou...

Entrevistadora: Como é que tu?

Entrevistada: Ou tu vê o perfil em termos pedagógicos, tu acha?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: A, pois é eu não tenho muito contato com todos os professores, mas os que eu vejo é, tentam fazer as suas práticas acontecer assim dentro da sua realidade.

Entrevistadora: O que é que você conheceu através desta escola?

Entrevistada: A experiência de uma outra realidade, não que na escola pública a gente não tenha essa realidade, mas como é uma periferia como é, como eles dizem uma vila ou um bairro distante do centro eu acho que a realidade é bem outra assim, é crianças mais carentes, crianças com outras dificuldades com outras vivências que os alunos, por exemplo, os alunos do centro da cidade não tem.

Entrevistadora: Que tipo vivências?

Entrevistada: A eu acho que essa vivência assim de serem até mais independentes de terem assim outras necessidades e outras realidades, eles vivem outras experiências, por exemplo, um aluno de apartamento é um aluno que está encaixado dentro de uma caixinha. O aluno da periferia ele já tem liberdade para subir numa árvore, para jogar, para correr, para andar, circular, eu vejo essas diferenças assim, eu percebo isso também, por exemplo, de um aluno de Porto Alegre para um aluno daqui é totalmente diferente porque vive numa outra situação é um outro contexto, e eu acho que esses alunos aqui eles têm mais liberdade do que os alunos que vivem presos dentro de apartamentos, de espaços mais restritos.

Entrevistadora: Quem são os estudantes da escola? Tu vê eles como pontuais, como assíduos?

Entrevistada: Olha dentro da minha oficina, por exemplo, que o meu trabalho é especificamente dentro de uma oficina de artes eu vejo que eles são assíduos, eles vem eu acho que só não vem quando justamente surge alguma questão de doença, como a gente vê na hora da chamada, não veio porque está doente, não veio de manhã, então eu vejo que são mais assim, mas eles são geralmente eles são pontuais o grupo permanece o mesmo.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas nesta comunidade?

Entrevistada: Eu vejo que a escola ela está associada ao o que eles vivem aqui pelo menos neste contexto, a escola é o grande Taj Mahal aqui diante da situação que tu vê assim fora, então eu acho que o espaço da escola é um espaço bem aproveitado por eles eu acho que a escola é o espaço não sei se...

UR

Entrevistadora: Como é que tu entende que existem ações pública para esta escola para esta realidade?

Entrevistada: Acho que sim, acho que existe, existe. Esse projeto é um né, que eu não vejo em outras escolas públicas, eu vejo mais educação que é um outro projeto que é do governo federal que têm uma outra conotação, mas este espaço de oficinas, esse espaço de oficina de oportunizar um contra turno de eles terem almoço eu não vejo em outras escolas isso, pelo menos as que eu já vivi e que eu trabalho eu não vi.

Entrevistadora: A realidade da escola alterou teu pensar pedagógico?

Entrevistada: Sim, que tu tem que te adequar as a realidade da escola também é importante que tu veja não só o teu ponto de vista pedagógico, mas o que o aluno também, a expectativa que o aluno precisa que é, eu acho que isso muda muito e a mesma coisa que tu dar aula, por exemplo, para cinco seis turmas e toda turma tem, é um grupo diferente, então tu não pode ter um mesmo pensar diante de todo o grupo todo. Eu acho que são projetos isolados que tem que acontecer para atender as expectativas daquele grupo.

Entrevistadora: Como você vê as ações da ONGS dentro da escola?

Entrevistada: Desta escola especificamente, eu não, confesso que eu não sei, tem algo aí que eu, porque eu acho assim ó a nossa não é uma ONG a nossa fundação é um projeto que vem em parceria com a escola ta, então nós não somos ONG, nós somos uma fundação de artes, não caracteriza como ONG, mas eu acho que a ONG ela é um ponto crucial para ter esse elo entre a escola e a comunidade.

Entrevistadora: Tu está na escola há dois anos, várias ONGS já atuaram aqui, você não.

Entrevistada: A, pois é. É como eu te disse eu venho uma vez por semana fico duas horas aqui dentro, então eu não sei assim muitas coisas que acontecem, mas assim se a ONG está dentro da escola ou de certa forma tem uma ligação, ela se faz muito, hoje em dia a questão social ela está ligada à ONG e a escola tem que estar ligada a essa ONG também pela questão social.

Entrevistadora: Quem são os futuros estudantes que vão sair desta escola aqui?

Entrevistada: É uma boa pergunta! É eu acho que são as pessoas que vão enfim, como é que eu vou te responder essa dúvida, é uma dúvida que eu tenho, quem são essas pessoas, que tipo de aluno a gente está formando ou que tipo de intervenção que a gente está fazendo, para que esse aluno saia desse espaço dessa escola e vá para o mundo tentar ser um mundo diferente, mas eu tenho dúvidas, como é que vai sair esse aluno daqui diante da realidade que é vivida, não só da realidade daqui, mas da realidade desse espaço, então eu imagino, não sendo preconceituosa, mas eu acho que ele tem que sair também não só desta escola, mas de repente sair um pouco deste espaço aqui ao contorno e ocupar outros espaços na sociedade, porque o que a gente vê é que muitas vezes eles permanecem aqui e se criam os guetos e se cria a marginalização, não que eu seja preconceituosa contra isso, pelo contrário, mas eu acho que nós precisamos é realmente fazer com que esse aluno amplie o que ele experimente tudo que tem aqui,

AK

que ele vivencie, mas que ele explore o mundo lá fora também, eu acho que é uma percepção que eu tenho.

Entrevistadora: E tu acha que essa estrutura hoje vai dar conta disso?

Entrevistada: A estrutura desta escola?

Entrevistadora: Atual?

Entrevistada: Olha acredito que ainda nós precisamos mais entendeu, eu vejo do ponto de vista assim que a escola aqui, como eu disse é um universo quer dizer eles tem como relação de social de espaço, só que a escola em si a estrutura o sistema, não dá conta.

Entrevistadora: Eles não aprendem?

Entrevistada: Não eles aprendem, mas eu digo não dá conta toda a questão social que está em torno desta escola, porque eu não vejo a escola só como um processo de aprendizagem cognitiva, eu vejo a escola como um espaço social, um espaço que auxilia de alguma forma, porque infelizmente a gente acaba sendo pai, mãe, avô, psicólogo, dentista, quer dizer tu né.

Entrevistadora: Então há um limite para a aprendizagem cognitiva?

Entrevistada: Eu acho que sim, e ela deve ser estimulada, mas eu acho que não é só isso entendeu. E a relação entre aluno e professor também ela tem que se estabelecer de uma forma mais próxima, eu não consigo ver o aluno como não sendo próximo à mim entendeu, como agora eu estava lá na sala uma menina veio se encostou em mim e ficou sabe, e eu senti que era uma questão de afetividade mesmo de ela ter aquela necessidade de abraçar, de vir contigo entendeu, então eu acho que isso também tem que ter, a escola também tem que ter essa realidade também tem que ter essa relação próxima.

Entrevistadora: Você já visitou alguma família aqui no bairro?

Entrevistada: Não, não. Assim na verdade eu tive algumas experiências aqui no passado é que na verdade assim, eu comecei a minha carreira aqui dentro dessa vila, quando não existia toda essa estrutura, existia uma casinha lá naquele canto lá e a gente fazia estúdio aqui, então eu vivia uma outra realidade que foi sair daquela casinha que nós dividimos uma parede duas pessoas davam aula de um lado e duas pessoas davam aula de outro. E depois de 20 anos eu retornei para cá nesse outro universo nesse outro espaço onde hoje tudo tem material antigamente as crianças comiam giz de cera, antigamente eles brigavam até por uma cabeça de galinha e um osso um pedaço de osso de galinha, eles brigavam disputavam aquilo a socos e agressões e hoje eu vejo que isso aqui mudou muito quer dizer a estrutura física se modificou e assim antigamente a gente tinha mais contato com essas crianças da vila que a gente até conseguia ir se aproximar mais buscar eles às vezes em casa para vir para a escola, hoje não, hoje é ao contrario eles que vem automaticamente os pais acabam trazendo e tal, então assim o meu contato com as famílias é os pais que vem aqui que trazem eles que às vezes vem conversar com a gente, mas é esse o contato.

Entrevistadora: Quanto tempo mais tu pretende ficar aqui?

AR

Entrevistada: Eu vou ficar até nosso projeto ter continuidade, porque na verdade assim a gente tem um tempo para ficar porque nós temos uma dentro desse nosso projeto ações comunitárias FUNDART ele tem um tempo de dois anos e depois que vencer o projeto reavalia se continua ou não daí vai depender dos convênios das instituições, mas eu acho que a gente vai ficando até...

Entrevistadora: Tu és funcionária pública do município?

Entrevistada: Não, eu sou funcionária da FUNDART cedida para cá para vir fazer oficina de artes aqui.

Entrevistadora: A tua condição de trans determinou a tua vinda para cá?

Entrevistada: Não acho que não, eles não, não foi colocada a questão da sexualidade foi sugerido que eu viesse pela a minha competência de já ter estado, já ter trabalhado já ter experiência com crianças de periferia, até porque no setor quando veio o pedido da escola Esperança pedindo para FUNDART uma professora de artes nós éramos três pessoas e eu tinha mais tempo de serviço dentro da instituição como elas disseram, tu tem mais bagagem mais experiência para trabalhar com essa realidade que as outras colegas não tinham na época, então não foi pela minha questão da sexualidade até não assim isso nem ficou como é que eu vou dizer? Colocado, nem se falou sobre isso. Quando eu cheguei aqui sim a gente conversou com os alunos sobre essas questões a primeira aula foi isso assim, a Janete até no dia pediu que botasse todos os alunos na mesma sala e a gente tivesse uma conversa sobre isso.

Entrevistadora: E hoje não é mais preciso?

Entrevistada: Não foi tranquilo, naquele período há dois anos atrás. Hoje até um aluno perguntou chegou para mim e disse assim, professora fulano disse que tu é homem, daí eu disse é e o que é que tu acha, daí ele disse não eu acho que não, a então ta, resolvido entendeu, mas não tem esse problema eu não percebi assim nenhuma discriminação nenhum tipo de preconceito pela questão da sexualidade.

Entrevistadora: Você já deixou de vir por medo ou por desânimo?

Entrevistada: Olha não, não. Digamos que há 20 anos atrás sim, talvez por medo, medo da realidade que a gente vivia naquela época e da violência que era lidar com pessoas e na verdade assim era na como é que eu vou te explicar na condição de estagiário que a gente vivia era estágio, a gente não tinha muito apoio alicerce da supervisão daquele grupo que trouxe o projeto para cá e muito menos da secretária da educação, porque naquela época há 20 anos como eu disse a escola era uma caixinha muito menor, nossa não era nem comparado com isso aqui, mas a gente tinha medo de vir para cá tanto é que a gente começou o projeto de estágio em maio e em outubro a gente pediu para parar com o projeto porque a gente não estava tendo mais como vir para cá pela estrutura que a coisa ia. Hoje não, hoje eu entro tranquilamente aqui não sinto medo nenhum entendeu. Não sei se talvez pela minha segurança pela estrutura que se formou também a volta não é uma coisa tão marginal que tu não vá conseguir entrar em uma escola é que as pessoas tem aquele preconceito aquela estigma que, a tu vai lá para a

AR

Esperança, já te olha com um olhar estranho assim como se tu fosse do planeta marte assim, mas enfim.

Entrevistadora: Que aspectos legais melhoram ou dificultam o ensino na periferia?

Entrevistada: Aspectos legais? Tu diz legal no sentido de lei?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Aspectos legais que melhoram ou dificultam na periferia? Olha eu vou te dizer que eu acho que a questão das leis muitas vezes elas nos favorecem e muitas vezes elas nos prejudicam acho que a questão mais séria é a questão da criança e do adolescente que é o estatuto e que muitas vezes tu vê que não é como é que eu vou te colocar isso? É eu imagino que essas leis elas são compridas só que a gente tem várias maneiras de ter, por exemplo, essa lei mais próxima também para garantia não só garantia de direito, mas como dever. E no sentido assim a lei ela nos favorece quando ela está junto conosco, eu não sei se eu estou me fazendo explicar, mas eu vejo assim, por exemplo, leis que regem o conselho tutelar muitas vezes eles vem com a s leis como se nós fossemos aquelas pessoas que tem que realmente pegar o aluno que lês pegaram da rua e jogar para dentro da escola e na verdade acho que não é por aí, eles também tem o papel de pegar esse aluno que tem alguns problemas e também ir de encontro com a família, então acho que assim nesse sentido a lei as vezes nos atrapalha, essa lei deles chegar lá e trazer os alunos e jogar aqui para dentro. Agora eu acho que a lei tem ser comprida e acho que não muda muito de local para local a lei é a mesma vai ser da interpretação das pessoas de realmente trabalhar elas conforme elas devem ser trabalhadas, não sei se eu fui clara assim se eu dei conta da resposta.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser professora desta escola?

Entrevistada: Olha é não. Eu posso dizer assim que as pessoas, não eu vou dizer assim é um olhar estranho quando tu diz que tu está na escola Esperança fazendo um projeto tem um olhar de estranhamento algumas pessoas te olham, quando tu fala escola esperança parece que tem essa coisa do rotulo que é uma escola periférica que é uma escola de determinada camada social que está ali então eu vejo que tem alguns olhares de atravessamentos, mas tem isso, mas é muito sutil também não é aquela coisa ai tu está lá isso aí não aquele olha só assim de atravessamento.

Entrevistadora: Tem alguma coisa que tu já fez em tempos anteriores e que hoje tu não faria mais com professora?

Entrevistada: Como assim? A eu acho que o próprio projeto pedagógico ele tem que ser modificado sempre acho que é uma coisa assim que o que tu fazia lá em 90 hoje tu já não pensa porque mudou-se tudo. Eu acho que nesse sentido acho que sim eu não faria mais o que eu fazia em 1990. Talvez dar desenho pronto para eles pintarem, claro que tem um sentido, por exemplo, eu sou totalmente contra a uma matriz, mas antigamente tu passava uma matriz para eles pintarem, hoje em dia com imagem e com o desenho e com a pintura quer dizer tu tem outras conotações, então acho que isso lá no passado o projeto pedagógico não faz mais, sempre muda, tu vai mudando tu vai vendo a evolução que hoje as crianças não são tratadas como éramos há 20 30 anos atrás, então acho que é isso assim o pedagógico se muda sempre.

Entrevistadora: Então ta professora obrigada!

Marina Fidal

Degração 10

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 26 anos.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: Que eu atuo ou quanto tempo faz que eu fiz?

Entrevistadora: Que tu atua.

Entrevistada: Há 8 anos. Educação infantil e agora no município, ensino fundamental.

Entrevistadora: Tu tem é os teus alunos estão aonde tu tem que cortar caminho.

Entrevistada: A Gabriela, o Rian e o Elano.

Entrevistadora: Quais as funções que você já trabalhou?

Entrevistada: Como assistente e professora em sala de aula.

Entrevistadora: Tempo nesta escola.

Entrevistada: 1 ano e 5 meses.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: Porque eu passei em um concurso publico e daí como eu trabalhava ali no Sesi que é próximo a essa escola eu sugeri que eles me colocassem aqui para ficar próximo para eu conseguir conciliar os dois o Sesi e a Esperança.

Entrevistadora: Quando você comentou com seus parentes, com as pessoas que você viria para a Esperança, como foi a reação?

Entrevistada: A principio eles ficaram um pouco assustados, porque a realidade aqui eles tinha um pouco de medo porque tem um preconceito com relação a esse bairro de ser muito agressivo, de ter muito tráfico de drogas, então eles a principio ficaram um pouco preocupados assim, mas conforme eu fui vivendo aqui contando como era, como eu fui recebida pela comunidade assim principalmente assim os pais dos alunos, acho que eles gostaram assim, também como eu agia com as crianças com os filhos deles então agora é tranquilo a mãe, a mãe principalmente a minha mãe fala bastante assim que eu estou bem feliz aqui que eu gosto de trabalhar aqui.

Entrevistadora: Quem são os professores que vem para a esperança?

Entrevistada: Os professores que vem para a esperança... Olha as vezes a gente pensa que são os que não se adaptaram as outras escolas né porque eu percebo assim que as vezes os profs aqui as vezes não, eles não se empenham na verdade para buscar o além, não sei o porque, mas eles não se empenham para se aperfeiçoar, a maioria eu percebo, então os professores eu acho que estão, acho que até por causa dessa, fugiu a palavra

agora, estabilidade né, que o município, o concurso propõem assim, alguns acabam se acomodando na verdade.

Entrevistadora: Tu acha que atuação deles em outras escolas seriam diferentes?

Entrevistada: Eu acho que algumas escolas seriam bem diferentes.

Entrevistadora: O que é que o trabalhar aqui na Vila fez em termos de revisão do teu conhecimento pedagógico? O que é que tu acha que aqui não funciona?

Entrevistada: Aqui não funciona? Aqui não funciona tu querer assim usar, como é que eu vou te dizer, o que não funciona aqui? É na verdade eu acho que funciona, eu acho que tudo que agente propõe para eles aqui funciona, basta a gente trazer para eles e mostrar que aquilo existe, que muitas vezes tu traz alguma coisa e eles não sabem o que é que é, tu traz algum termo diferente, tu traz algum material diferente, simplesmente eles não o que é que é, então tu apresenta aquilo para eles, eles relacionam com as experiências que eles tem e acabam descobrindo que era uma coisa muito próxima, mas que eles não conheciam, eu acho que o que falta é proporcionar momentos e materiais que eles não conhecem na verdade.

Entrevistadora: O que, por exemplo?

Entrevistada: O que, por exemplo? Saídas de campo, se às vezes eles vão no centro tem coisas que eles não conhecem aqui, que é o que 2 km de onde eles moram, materiais, por exemplo, lantejola, um dia eu trouxe lantejola eles não sabiam o que era lantejola, a maioria não sabia, um termo como industria, eles não sabiam o que é que era uma indústria, é fábrica para eles, então esse tipo de coisa de termos também de vocabulários eles não sabem, não conhecem. Então tu tem que ir apresentando ao poucos para eles e ai agora eles sabem que uma industria é uma fábrica onde a mãe trabalha, onde o pai trabalha, por exemplo.

Entrevistadora: Como alfabetizadora, tu sente isso durante a alfabetização.

Entrevistada: Muito, muito, porque às vezes palavras simples eles não conhecem, palavras simples assim que tu apresenta no dia-a-dia, quando tu vai trabalhar alguma letrinha, por exemplo, eles não conhecem que nem agora a gente vai trabalhar dinossauros, o dinossauro da letrinha d, então quando eu disse dinossauro eles acharam que existia dinossauro ainda, porque eles vêem nos desenhos, então eles achavam que existia dinossauros, pra gente é uma coisa tão corriqueira, uma coisa tão obvia que não existe mais, mas para eles existe porque tem no desenho e nunca ninguém falo que não existia, então essas coisas assim que pra gente que tem um pouquinho mais de conhecimento, um pouquinho mais de vivência é obvio, mas para eles não.

Entrevistadora: Você teve que rever a tua pratica pedagógica?

Entrevistada: Muito, muito, porque eu relaciono bastante a vivência que eu tive na outra escola e quando eu vim para cá, porque lá a maioria das crianças era de classe média alta e aqui a maioria é de classe baixa né a grande maioria assim, então eu tive que rever muita coisa, porque a forma de trabalhar o conhecimento exigido eu acredito que é o mesmo e tu tenha que ter até mais aqui, mas a forma de trabalhar é diferente a abordagem diferente, o vocabulário é diferente, o lar é diferente, a forma que eles aprendem é diferente, não é eles não tem todos aqueles estímulos que são

proporcionados na maioria das vezes para classe média e alta, então tu tem que começar quase do zero para conseguir desenvolver aquilo que tu, os teus objetivos, eu percebi assim.

Entrevistadora: Tu já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Já, já senti medo dentro da escola.

Entrevistadora: Quais são os medos?

Entrevistada: Assim eu percebo que tem uma falta assim ou eles não têm, os pais principalmente eles não tem, um preparo digamos assim, para dialogar, eles logo, eles são muito agressivos quando alguma coisa não está de acordo com aquilo que eles acham que acham certo, que eles acreditam que não está de acordo com o que eles querem. Então em algum momento eu senti medo de um pai de um aluno que veio aqui na escola se mostrou muito agressivo, muito bravo. E eu não sabia por que, e daí depois ele veio de novo, e depois veio de novo, e aí era por questões até que tinham acontecido na secretária, que ele achou que tinha acontecido aqui, e coisas que tinha acontecido na combe ele achou que tinha sido na sala de aula, então ele já abordou de uma forma diferente assim sabe.

Entrevistadora: E as doenças?

Entrevistada: É as doenças assim na sala eu não tenho muito problema assim com doenças assim. O que eu vejo é a questão do piolho muito forte, a questão da falta de preocupação em procurar especialistas, que nem uma fono, por exemplo, tem varias crianças com dificuldades de fala, e tem uma ou duas que são atendidas, a questão psicológica assim a gente vê que se fosse fazer uma pesquisa na sala eu acho que 90% das crianças teriam que ir em uma psicóloga, por os pais separados que não conseguiram assimilar bem, morte na família, o que é constante, e não assimilaram bem. Então é uma realidade assim um pouco trágica assim aqui na Vila e que não é tratada como se fosse normal. Morre o irmão é normal. Morre um tio ou alguém leva um tiro é normal, só que isso tudo a gente sabe que afeta na alfabetização afeta no desenvolvimento cognitivo, psicológico, motor e eles não tem esse conhecimento e agente às vezes quer né, sugeri, mas não tem essa preocupação em eles buscarem essa ajuda né.

Entrevistadora: Como tu vê as ações, as políticas públicas para a escola?

Entrevistada: Ai péssimas, eu vejo péssimas assim, porque quando a gente principalmente quando a gente solicita alguma coisa quando a escola solicita, alguma, algum encaminhamento quando a escola solicita material tudo demora quando a gente precisa assim não tem daí demora tanto tempo que a gente já comprou com nosso dinheiro ou aquele problema já foi solucionado eu acho que assim olha eu acho que devia de ser mais rápidas as coisas demora meses às vezes sabe. Claro que tem, tem ajuda tem, o material vem, vem. Uma vez no inicio do ano. E agora aqui na escola já foi avisado que não tem mais material esse semestre que tem que pedir pra as crianças foi bilhete que tem que pedir para eles. Eu penso assim olha, eles não tem dinheiro para comprar leite às vezes como é que eles vão estar comprando massinha de modelar ou canetinha e lápis de cor sabe, essas coisas assim que me chateia bastante assim do

município não ajudar mais sabe. Quando a gente quer fazer um passeio, por exemplo, eles não proporcionam ônibus, como é que a Vila Esperança vai ter dinheiro para pagar um ônibus? Vai fazer chá, vai fazer rifas? Tem outros meios, tem, mas ai tudo dificulta assim parece sabe.

Entrevistadora: Tu recebeu algum preparo específico para trabalhar na periferia?

Entrevistada: Não. Assim específico não. O que eu aprendi foi na faculdade no geral assim e agora no pós também no geral assim.

Entrevistadora: Tu sente falta disso?

Entrevistada: Bastante. Até assim às vezes me falta argumentos sabe para mim conseguir o que eu quero, porque eu vejo que também eu acho que a gestão também as vezes precisa se profissionalizar mais para também entender como funciona o conhecimento e o aprendizado de criança de periferia para ver como ajudar nesta questão, porque as vezes a gente ouve um não e um não e basta ler e escrever. Depois eles procuram o que né a cultura, procuram outras coisas e eu acho que ai de tanto ouvir não às vezes tu acaba parando de insistir sabe, porque tu argumenta uma vez, tu argumenta duas, daí não dá, então para sabe.

Entrevistadora: Tu já sentiu discriminação por trabalhar na escola?

Entrevistada: Não, discriminação não assim, o que eu vejo é quando a gente faz um trabalho, tu faz alguma coisa e tu quer mostrar, as pessoas parece que, eu não sei se, se intimidam ou se bate alguma inveja alguma coisa assim, isso eu sinto as vezes assim.

Entrevistadora: Dentro da escola?

Entrevistada: Dentro da escola, de colegas, ai, mas isso ai qualquer um faz, mas ninguém faz sabe. Esse tipo de coisa eu vejo bastante aqui, e eu também assim já eu não parei de fazer, mas nem tudo eu mostro assim sabe, nem tudo eu esponho, nem tudo eu boto no corredor, que já para não ter esse tipo de fofquinha, de coisinha assim sabe.

Entrevistadora: Mas porque que tu acha que há essa revolta em cima de uma coisa legal assim para as crianças?

Entrevistada: Porque não fazem, eu acredito que muitas professoras se acomodaram, não fazem, mas quando alguém faz, assim sei lá se é uma inveja, eu não sei te explicar o que é que a pessoa sente, isso eu não sei né, mas eu não sei assim te explicar o que é que acontece com as pessoas que não fazem não querem que os outros façam sabe, não sei.

Entrevistadora: Quando você conta em outros ambientes que você trabalha na escola Esperança qual é a reação?

Entrevistada: Aí é bem difícil de trabalhar, as crianças são bem difíceis lá né. A reação é de espanto assim, normalmente a maioria das vezes é.

Entrevistadora: Tu acha que as professoras que trabalham na periferia deveriam receber um estímulo financeiro a mais tipo, periculosidade, insalubridade. Esse tipo de benefício?

Entrevistada: Eu acho que sim, eu acho que seria boa, eu acho que até estimularia as pessoas a trabalharem aqui, a trabalharem em escolas assim, mas também deveria de ter uma cobrança maior eu acredito sabe, de fazer o trabalho melhor, porque normalmente nas escolas de periferia a supervisora não quer ir a orientadora não quer ir, aquela melhor diretora não quer ir, aquela melhor professora não quer ir. Eles querem ir para a escola onde é tudo limpinho, onde é tudo bonitinho, onde não tem piolho, onde não tem tragédias tão expostas, onde não tem tanta violência, as pessoas querem ir para lá, então sobra para periferia o que não quer ir para lá né, o que deu algum problema em determinada escola e vai para a periferia, então que daí é mais afastado. E se tivesse uma cobrança maior, eu acho que na verdade o que falta é uma cobrança maior, claro que ajudaria, qualquer benefício ajuda né, mas acho que antes de dar para o professor tinha que dar até para a escola primeiro para a escola ter mais suporte para trabalhar com estas crianças sabe.

Entrevistadora: Você conhece as famílias?

Entrevistada: A grande maioria sim. Não conheço de ir nas casas de ter um contato mais assim formal, mas eles sempre vem, até acho que as minhas duas turmas de primeiro ano são muito receptivas assim, a grande maioria dos pais vem, quando eu chamo eles vem, eu acho que eu tenho um bom conhecimento assim da família, eu sei ai aquela ali tem irmão, aquele ali não tem aconteceu tal coisa. Até porque eu costumo conversar bastante com as famílias, porque isso auxilia bastante no meu desenvolvimento com as crianças.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que tu gostaria de dizer enquanto professora de periferia?

Entrevistada: Ai que a gente tem que dar muito amor para essas crianças, porque na maioria das vezes eles são carentes, eles são agitados, eles são rebeldes, por falta de amor. Eu acho que quando tu dá um abraço em uma criança tu conquista ela por um ano inteiro, e se tu der um abraço todo dia tu conquista ela muito mais, um abraço, um beijo, não importa se aquela criança é sujinha ranhentinha, ela precisa de um beijo, porque o pai e a mãe não dão nela em casa. Então assim tu acaba sendo meio mãe também, e o professor tem disso e ele precisa disso, ser meio mãe, meio psicólogo, meio médico, por mais que não possa medicar, por mais que não possa dar o laudo, mas ele tem que ter esse preparo, e a consciência de que ele não é só o profissional professor que vai lá, transmite conteúdo, troca conteúdo, enfim ele é mais do que isso, ele é um pouquinho pai, um pouquinho mãe, um pouquinho mano, um pouquinho prof, um pouquinho médico, um pouquinho tudo assim. Isso que eu acredito e acho importante.

Entrevistadora: Obrigada professora!

Graciele Deal

Degravação 18:

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 28 anos.

Entrevistadora: Te descreva.

Entrevistada: Eu trabalho hoje com uma turma do ensino fundamental, primeiro ano. Eu sou uma professora que eu tenho de formação nove anos, mas atuando em sala de aula eu to primeiro ano trabalhando com crianças de ensino fundamental, gosto do que eu faço, acredito muito que as crianças têm condições de evoluir de aprender de seres humanos, ser quando maior um adulto do bem. Que onde eles estão hoje se eles forem pelo que eles estão vendo não vão ser adultos bons.

Entrevistadora: Tempo de magistério tu tens?

Entrevistada: Tenho nove anos de formação.

Entrevistadora: E de escola?

Entrevistada: Escola agora assim um ano.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: Quando eu vim para esta escola foi quando saiu minha nomeação no concurso, não tive opção de escolha quando eu cheguei na secretária de educação a minha vinda para esta escola já estava pronta, o fono da escola o destino já estava pronto.

Entrevistadora: O que as pessoas da tua família e as outras pessoas falaram para você desta escola quando souberam que tu iria vir para cá?

Entrevistada: Todo mundo ficou muito apavorado não se conhecia a escola em si se ouvia muito falar do local do bairro que era um bairro ruim onde tinha muito o tráfico de drogas muito assalto que seria um lugar bem ruim de trabalhar em função do que a gente ouvia de terceiros nas ruas em função do bairro.

Entrevistadora: Qual é o perfil dos professores que trabalham na escola?

Entrevistada: São professores comprometidos muitos não aceitam a realidade da escola que a gente conversa muito em função de que o aluno tem dificuldade de aprendizagem daí se a gente vai parar para analisar e pensar a gente vê que são crianças que durante a gestação as mães eram usuárias de drogas, os pais.

Entrevistada: A maioria dos profissionais vieram parar aqui como você?

Entrevistada: Não sei.

Entrevistadora: O que você conheceu através desta escola?

Entrevistada: O meu conhecimento depois que eu estou aqui foi muito bom quando eu cheguei aqui eu tive muita ajuda muito incentivo, tinha muito medo de não conseguir atingir os objetivos, mas com o tempo eu fui conseguindo trabalhar junto com as minhas colegas de uma maneira satisfatória,

Entrevistadora: Quem são os estudantes desta escola? São pontuais são assíduos?

Entrevistada: Não são pontuais, a grande maioria a assiduidade deles também não é de cinco dias da semana muitos vem dois três quatro dias e a maioria chega em torno de 8:30 9:00 horas na escola.

Entrevistadora: A que é que tu acha que isso se deve?

Entrevistada: Eu acho que é o discomprometimento dos pais que os pais não têm aquela responsabilidade de chamar o filho de manhã de incentivar o estudo de ajudar em casa, então para eles, eles vem para escola em busca de carinho afeto.

Entrevistadora: Como você vê as intervenções publicas para esta escola?

Entrevistada: São muito poucas, a gente vê que se a gente precisa de alguma coisa que venha do poder publico a gente tem que pedir repedir, repedir até que eles cansem desse pedido daí para fazer alguma coisa.

Entrevistadora: E o que chega aqui é de qualidade?

Entrevistada: Sim. Muitos dos recursos que a gente têm a gente consegue perceber que são coisas boas.

Entrevistadora: Como você vê a ação de ONGS e de outros órgãos da comunidade aqui na escola?

Entrevistada: Até onde eu sei a gente tem parceria com uma ONG que trabalha com os alunos das oficinas do contra turno quatro vezes por semana e que a gente conversa a gente vê o comentário das crianças eles estão bem satisfeitos assim, eu particularmente não tenho acesso não vejo como é que é o trabalho deles.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Que medos?

Entrevistada: Agressão de alunos. Já tive medo de ser agredida por alunos.

Entrevistadora: Já houve uma ameaça?

Entrevistada: Não ameaça assim verbal não, mas os insultos assim com o corpo na professora dentro da sala de aula sim.

Entrevistadora: Outro tipo de medo, doenças?

Entrevistada: Não porque isso a gente está a gente corre o risco em qualquer outro lugar, seja numa escola particular numa escola publica isso é indiferente em qualquer lugar a gente pode está correndo o risco.

Entrevistadora: Quem serão no futuro os estudantes desta escola?

Entrevistada: Ai eu acredito que assim, vindo pelo trabalho que é feito que é realizado na escola que serão adultos bons comprometidos que vão em busca de um futuro melhor.

Entrevistadora: Qual o percentual desse tipo de adultos?

Entrevistada: Saindo este grupo de alunos da escola agora, eu posso dizer que eu acredito nuns 70 %.

Entrevistadora: Como você avalia a estrutura da escola em relação a necessidade de atendimento?

Entrevistada: Ela poderia ser ampliada, porque o espaço físico dela já está se tornando pequeno a gente vê no dia-a-dia pessoas procurando vaga na escola a gente não tem mais é prometido a construção do prédio novo não foi feito ainda, então o espaço físico está se tornando pequeno.

Entrevistadora: Como é que é lecionar em uma escola de madeira em pleno século 21?

Entrevistada: É estranho. É estranho, porque ainda mais assim no estado que se encontra a nossa assim tu tenta fechar um vidro às vezes a janela não fecha a porta não fecha, tu caminha tu sente assim o chão não é mais parelho ele já tem espaços, ondulações no chão tu percebe, é bem estranho.

Entrevistadora: Tu acha que essa recebe um olhar especial mais atento dos setores públicos?

Entrevistada: Não, não percebo.

Entrevistadora: Você costuma visitar a família dos teus alunos?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistadora: Não vem a ser medo, é um receio do que é que eu vou encontrar lá, de como eu vou encontrar a família, de como eu vou ser recebida por essa família.

Entrevistadora: Mas tu não acha que isso melhoraria o teu entendimento da criança, do aluno?

Entrevistada: Eu procuro conversar muito com os pais na escola, quanto a ir à casa eu nunca, eu tenho resistido muito a fazer isto.

Entrevistadora: Você acha que os profissionais da educação poderiam receber incentivo financeiros por trabalharem na periferia? Tipo periculosidade insalubridade?

Entrevistada: Eu acredito que sim, porque a gente está ali, muitas vezes a gente precisa dar um banho num aluno para poder conviver com ele dentro da sala de aula, porque os cheiros não são muito bons, mas eu acredito que sim.

Entrevistadora: Você é assídua na escola?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Já deixou de vir na escola por desânimo ou por medo?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Que tipo de formação específica você recebeu para trabalhar com crianças da periferia?

Entrevistada: Nenhuma.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por falar que trabalha na escola de periferia, nesta escola?

Entrevistada: Não discriminação não, só as pessoas perguntam como é que é trabalhar nesta escola, o que é que acontece se tem muito roubo se tem muito vandalismo na escola, mas preconceito assim não.

Entrevistadora: Que intervenções a escolares você já fez, de repente quando chegou e que hoje não faria mais? Tem algum sentimento teu que estava de um modo agora está de outro como é que você aprendeu a lidar com a realidade daqui?

Entrevistada: Eu procuro não me envolver muito assim porque eu me deixo assim, eu me apego demais a criança ao o que a criança está passando eu tentava logo no começo eu tentava suprir essa falta da criança de afeto carinho, que hoje eu já tento diferenciar um pouco mais com o momento certo com a hora certa de fazer isso.

Entrevistadora: Legal professora, muito obrigada!

Entrevistada: De nada!

Degração 19:

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 42 anos.

Entrevistadora: Tempo de formação no magistério?

Entrevistada: 22 anos.

Entrevistada: Qual é a tua formação?

Entrevistada: Magistério, eu não terminei a pedagogia ainda.

Entrevistadora: Funções já ocupadas dentro da escola?

Entrevistada: Turmas que eu já atuei assim? A já trabalhei da educação infantil até a oitava série. E já fui professora substituta já fui da patrulha do verde, é que na época que eu fazia letras daí eu dei inglês e português de quinta a oitava em todas as turmas eu já trabalhei.

Entrevistadora: Tempo nesta escola?

Entrevistada: Nessa escola? Um ano.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: Eu fiz o concurso agora a dois anos atrás e daí onde tinha falta de pessoal daí a secretária me mandou. Eu fui uma das fundadoras desta escola.

Entrevistadora: O que as pessoas falaram para você sobre a escola quando você disse que iria voltar para cá?

Entrevistada: Ai eu já conhecia a realidade, porque sempre quando tinha assim contrato RST eu trabalhei aqui várias vezes já.

Entrevistadora: Ta, mas o que é que as pessoas falam para ti quando tu diz que tu trabalha nesta escola?

Entrevistada: A lá é pura buxa né, lá é barra pesada tem muitos problemas, isso.

Entrevistadora: Na tua opinião qual é o perfil das pessoas que acabam vindo para periferia?

Entrevistada: O perfil?

Entrevistadora: Dos professores é. Que acabam nesta escola nas escolas de periferia?

Entrevistada: A são as pessoas que gostam mesmo que tem força assim porque tem muita coisa assim para ser resolvida que tem que ter força de vontade, tem é ter, ai eu não sei as palavras.

Entrevistadora: Mas tu acha que as pessoas...

Entrevistada: Fibra, pessoas de fibra assim sabe.

Entrevistadora: Você acha que há um querer de vir para periferia ou as pessoas são destinadas a periferia?

Entrevistada: A, tem o querer e tem as destinadas sabe, mas assim que nem quando eu falo assim que ai eu estou na Esperança para alguns colegas que já trabalharam aqui, ba lá é jóia o pessoal é unido sabe mesmo com os problemas o pessoal é unido né lá na Esperança lá é muito bom de trabalhar, gostei muito de trabalhar lá sabe até voltaria, essa semana até o professor Pedro num encontro que nós tivemos aqui na escola comentou isso sabe que voltaria para cá.

Entrevistadora: Mas os que chegam aqui chegam como?

Entrevistada: Ai os últimos acho que foram mandados, não porque escolheram vir para cá.

Entrevistadora: Ta, mas eles são mandados porque, qual é os motivos tu sabes dizer alguns?

Entrevistada: Ai acho que a falta de pessoal, pela secretária.

Entrevistadora: O que é que você conheceu através da Esperança, através desta escola?

Entrevistada: Tipo como?

Entrevistadora: Tem alguma realidade diferente que antes tu não conhecia antes de vir para cá e agora tu ficou conhecendo?

Entrevistada: Não, não é muito diferente ali da escola Staigleder que eu trabalhei sabe famílias desajustadas pais separados falta de higiene das crianças, não têm muita diferença.

Entrevistadora: Os alunos da escola são pontuais são assíduos?

Entrevistada: Olha o ano passado eu trabalhei numa turma que não tinha pontualidade nem assiduidade, eles faltavam bastante. Esse ano até que, eu estou numa turma que tem, eles vêm mais assim são mais freqüentes.

Entrevistadora: Mas não é uma freqüência total?

Entrevistada: Não, mas é bem diferente da turma que eu tinha no ano passado, no ano passado faltavam muito. Chegavam a hora que quisessem saiam a hora que quisessem sabe a hora que queriam. E não essa turminha eles tem horário para chegar, o horário.

Entrevistadora: A realidade da escola alterou teu pensar pedagógico? Tu mudou a forma de agir a partir dessa realidade daqui ou não?

Entrevistada: Se mudou? A gente tem que explicar né, não sou boa em explicar. A mudou bastante sabe é que, que nem assim ó não dá para ti seguir aquela linha, muitas vezes tu não consegue fazer o que tu planejou tu tem que mudar de acordo com os interesses deles, que nem agora todo mundo estava fazendo folclore sabe só que junto com o folclore na minha turma já tem que está tomando violência higiene junto e eu tenho que chegar até os pais também, porque.

Entrevistadora: É difícil.

Entrevistada: Mudou muita coisa.

Entrevistadora: Que é que tu acha que é mais difícil em relação aos pais?

Entrevistada: Mais difícil alcançar os pais? A nem sei essa turma que eu estou esse ano tem muita dificuldade sabe, muito difícil. Agora eu estava vendo ali a tua outra pergunta se eu já senti medo dentro da escola, nunca senti medo, estou sentido esse ano pela primeira vez.

Entrevistadora: E tu tem medo de que exatamente?

Entrevistada: Eu tenho medo, olha eu sou uma pessoa bem calma sabe muito calma. E esse ano eu estou com um menino bem difícil e eu tenho medo de sair de mim às vezes até de fazer alguma coisa que eu não posso fazer sabe, na verdade eu e as duas assistentes estamos assim com os nervos a flor da pele porque está sendo muito difícil trabalhar com essa criança e eu tenho medo de machucar ele sabe a Janete disse a nós somos adultos, nós somos adultos, mas eles está conseguindo desestruturar total sabe

Entrevistadora: Vocês não receberam nem um tipo de ajuda de fora ainda?

Entrevistada: Já mandamos vários ofícios pára o conselho tutelar já, várias sabe. Essa família está sendo assistida por uma conselheira, mas pelo jeito não acontece nada. Esse menino diz que apanha feito bicho é abusado, não sei o que, não sei o que sabe daí ele vem e descarrega tudo aqui nos colegas. Eu não consigo fazer nada direito, não consigo fazer rodinha, não consigo fazer uma atividade com os outros sabe já fui cobrada atividades dirigida, já fui várias vezes para o pátio tive que voltar uma criança.

Entrevistadora: Sempre isso.

Entrevistada: E eu estou com medo disso sabe.

Degração 20:

Entrevistadora: Continuando a mesma professora.
Como você avalia então as intervenções públicas dentro da escola?

Entrevistada: A estão deixando muito a desejar, porque olha não foram poucas, poucos ofícios que a gente mandou falando sabe das dificuldades que eu estou enfrentando para trabalhar com né. E não é só esse menino tem outro também que está bem difícil assim, a família totalmente desestruturada sabe, eles estão deixando muito a desejar sabe. Essa moça que cuida, a conselheira que cuida dessa família um dia ela veio aqui toda né, só que a gente não viu resultado nenhum, então continua ali, a gente tem que tirar o menino da sala para poder fazer um bom trabalho, não está acontecendo muito ajuda de fora não.

Entrevistadora: Como que você vê as ações das ONGS dentro das escolas da periferia?

Entrevistada: Ai eu não tenho muito conhecimento assim, eu ouço falar assim, mas não vejo muito, muita ação dessas ONGS não conheço muito.

Entrevistadora: Na tua opinião levando em conta a realidade das crianças que estudam aqui essas crianças vão ser que tipo de adultos no futuro?

Entrevistada: Hoje mesmo nós estávamos eu estava conversando com a assistente sabe sobre determinada criança, se fosse né se ela tivesse uma família estruturada se fosse criada por outro tipo de pessoa sabe outra família, seria uma criança totalmente diferente e um adulto melhor, mas assim eu não vejo muita perspectiva sabe eu acho que vão ser tal qual né, triste, mas acho que vai ser como os adultos que eles vêem na realidade deles, no círculo deles sabe.

Entrevistadora: Como você avalia a estrutura da escola física e de pessoas.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Em relação a necessidade do atendimento aqui?

Entrevistada: A escola tem um bom espaço acredito que sim e eu acho que falta, pelo tipo de realidade acho que poderia ter outros tipos de atendimento como agora a gente não tem a sala de recurso tinha bastante alunos atendido lá, acho que era bem bom o trabalho, só que não temos mais isso só professor e.

Entrevistadora: Quanto tempo ficou a sala de recursos aqui?

Entrevistada: Ba não tenho certeza agora, acho que foi antes das férias que a professora saiu né três meses.

Entrevistadora: E por que, que a professora saiu a da sala dos recursos?

Entrevistada: Porque ela passou num concurso em outra cidade mais próxima de onde ela mora.

Entrevistadora: Então ela já veio nomeada para cá e daí já foi para outro lugar?

Entrevistada: Ela já era do município.

Entrevistadora: Aham.

Entrevistada: Ela trabalhava lá na escola do Aero Clube e veio para cá né.

Entrevistadora: Para montar a sala de recursos.

Entrevistada: Isso. Até porque ela tem uma bagagem trabalha já há anos em APAE na outra escola na outra cidade que ela trabalhava no outro turno e tava sendo bem bom, assim nos meus alunos que estavam sendo atendidos lá eu percebi uma boa melhora, só que daí acabou.

Entrevistadora: Durou pouco, três meses.

Entrevistada: É mais ou menos que eu lembro.

Entrevistadora: E agora tem perspectiva de quando é que vem outra pessoa?

Entrevistada: Não ouvi falar assim, mas eu acho que é uma coisa que a gente podia voltar para ter.

Entrevistadora: A escola recebe algum olhar diferenciado por parte dos gestores públicos por ser essa periferia?

Entrevistada: Não vejo não sabe olhar diferenciado. Até tinha umas coordenadoras da educação infantil vieram conversar comigo na sexta-feira sabe daí eu falei todos os problemas que eu estava enfrentando, mas vamos ver o que é que. Mas não vejo que tem muita diferença não olhando.

Entrevistadora: Você costuma visitar as famílias?

Entrevistada: Até agora a gente elaborou um projeto de visita só que até eu conversei com a supervisora que eu queria ir o quanto antes né nomeei as famílias que eu queria conhecer, mas fora assim, nunca fui na casa de ninguém sabe, só estou aguardando chegar o meu momento da visita.

Entrevistadora: Por que não?

Entrevistada: A eu não sei porque não nunca pensei por vontade própria ir em casa de aluno sabe.

Entrevistadora: Você acha que as professoras que vêm trabalhar na periferia deveriam receber algum incentivo financeiro como os outros profissionais recebem tipo periculosidade insalubridade?

Entrevistada: Ai nem sei sabe, porque aqui ó o que é que eu vou dizer? Nunca nada de mais aconteceu que colocasse a gente em risco sabe, mas seria interessante.

Entrevistadora: Seria um incentivo?

Entrevistada: É. É porque que nem assim quando eu vinha trabalhar aqui em RST teve um ano que eu fui a terceira pessoa da turma que duas tinham desistido sabe, e outras

não queriam vir eu fui sempre quando tinha RST aqui uns três anos seguidos elas falavam direto comigo tanto a diretora ali da escola me convidava ou lá da ESMEC já ligavam direto para mim porque eu vinha sabe.

Entrevistadora: Então o pessoal daqui vem e fica pouco?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Não agüenta?

Entrevistada: Pode ser, que nem tem outra prof^a. que já trabalhou aqui que eu sei que gostaria de voltar sabe, mas também tem pessoas que não dão certo com essa realidade. Tem que ser do povão que nem eu sou do povão (risos) sabe para poder agüentar a reta o tranco.

Entrevistadora: Quanto tempo mais você pretende ficar nesta escola?

Entrevistada: Não sei o tempo que for necessário.

Entrevistadora: Já pensou em sair?

Entrevistada: Não pensei em sair. Pensei em assim contornar tentar a situação a realidade sabe e a juntamente com a direção assim, mas sair nunca pensei, nunca tentei.

Entrevistadora: Você é assídua na escola?

Entrevistada: Sou.

Entrevistadora: Você já deixou de vir na escola por medo ou por desânimo?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Que tipo de coisas faz você não vir à escola?

Entrevistada: Não vir para a escola? Ai tratamento médico assim sabe, que nem agora estou fazendo tratamento dentário daí né procuro não faltar ou então como eu tenho uma assistente de manhã eu estou de tarde né eu tento intercalar não prejudicar nenhuma, estar sempre junto, mas não porque eu não quero vir, que nem esse menino dá vontade, mas eu venho sabe, porque eu sei que a escola precisa né ou até ele precisa.

Entrevistadora: Que tipo de formação específica você recebeu para trabalhar na escola da periferia?

Entrevistada: Nenhuma (risos) nenhuma.

Entrevistadora: Tu acha que seria interessante os professores terem uma formação específica?

Entrevistada: Para trabalhar na periferia?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Quem sabe quando que tiver fazendo estagio conhecer todos os tipos de realidades né seria bom. Porque eu lembro que o ano passado logo que uma professora veio para cá ela tinha bastante dificuldade com a turma dela assim eram bem agitadas violento, daí até a diretora falou assim ai a fulana está apavorada né vocês têm que conversar com ela contar que é assim sabe aqui na nossa realidade. Assim ó que nem eu tem a vice-diretora a diretora, nós somos todas da mesma turma de magistério, nós estudamos juntas e o nosso estágio foi na Esperança, não tinha escola, logo que essas vilas aqui se formaram sabe, então a professora nossa né na época no magistério ela quis fazer u projeto aqui então a gente saiu catar material tudo pela cidade para começar escolinha aqui, então nós já temos essas experiência assim várias daquela época que estudou conosco assim já a gente já teve aquela experiência de saber como é que era e nós saia corrido daqui pelas crianças, naquela época tinha os papagaios que eram perigosos assim sabe, mas agora até está mais calmo, mas a gente já tem aquele conhecimento daquela vivencia daquele ano sabe daquele período que já foi uma experiência que a gente teve de conhecimento de uma escola de periferia assim.

Entrevistadora: Dá para ti falar um pouquinho sobre esses papagaios que o pessoal fala tanto dessa história dos papagaios, eles foram fundadores da Vila como é que é isso, o que é que esses papagaios fundaram na vila?

Entrevistada: Eu não sei se eles foram fundadores da Vila, sei que naquela época até como veio o pólo aqui para cá né era para vir para Montenegro daí veio muita gente para cá que daí formaram essas vilas né e daí acabou indo para Triunfo daí o pessoal trabalhou na construção, mas não tinha emprego para todo mundo depois né aí ficaram por aqui e daí eu sempre soube que tinham esses papagaios que eram uma família assim os deles até tem uns assim agora, mas acho que não tem tanta violência que nem naquela época eu lembro que tinha o Nei que quando a gente vinha dar aula escolinha para as crianças aqui e na igreja ali nos trilhos, teve uma vez que eu tive que me eu e as minhas colegas a gente teve que se trancar dentro da igreja que ele pegou um facão e começou a bater na igreja e passava assim, para assustar a gente as crianças, e nós éramos todas novinhas com 18 19 anos e eu sei que eles eram bem famosos diz que até a policia não entrava aqui quando tinha conflito sabe entre esses papagaios que daí era essa família é o pouco que eu sei assim da história deles.

Entrevistadora: Tu acha que essa criminalidade aqui pode ser uma herança dos papagaios?

Entrevistada: Ba tchê, mas assim eu sei que agora tem irmãos tem filhos tem netos e eu não vejo que tem tanta até aqui nas crianças sabe eles não são tão violentos como outros que a gente teve.

Entrevistadora: Na tua opinião que aspectos legais dificultam ou melhoram a vida das crianças que estudam nas escolas de periferia? O que poderia ser melhorado na lei que tu acha que alei que aspectos não funcionam aqui não vão funcionar na virtude de ser periferia?

Entrevistada: Deixa eu pensar, deixa eu ver de novo a pergunta.

Entrevistadora: Que aspectos legais em termos de legislação funcionam ou não na periferia?

Entrevistada: Ai eu não sei é que assim.

Entrevistadora: Por exemplo, a questão da assiduidade né, a questão do horário de chegar na escola tu mesmo colocaste que no ano passado teus alunos eram infrequentes, o que é que o professor faz diante disso? O que é que vocês se obrigam a fazer diante disso diante da infrequencia? Porque na verdade a infrequencia dá repetência.

Entrevistada: Que nem na verdade eu comunicava a direção, mas deixava eles entrar quando eles chegavam naquele horário, como é que eu vou não ia deixar as crianças entrar.

Entrevistadora: E dá presença?

Entrevistada: É dá presença.

Entrevistadora: E daí eles são no caderno de chamada presentes na verdade eles são meio ausentes.

Entrevistada: É sim, porque eu lembro que esses dois irmãos eles chegavam quase na metade sabe da manhã.

Entrevistadora: E aí vem a questão legal né a questão das faltas né e ai como é que isso é administrado?

Entrevistada: Como que é administrado? É eu era pra passado a escola vai atrás e tenta que nem agora eu estou com uma menina que ela está faltando, faltando, faltando direto ela até se mudou de escola sabe e eu já comuniquei a direção e está em aberto ainda que os pais quando vê ela começa a vir que né os pais estavam tentando achar conseguir transporte para ela vim, mas daí já dificulta também né por enquanto ela está infrequente, mas já faz bastante tempo.

Entrevistadora: Você já sentiu olhares diferenciados discriminação de outro tipo quando você falou que era professora aqui desta escola?

Entrevistada: Por parte de quem, da sociedade?

Entrevistadora: Da sociedade e da própria categoria do magistério?

Entrevistada: A já como é que tu agüenta sabe, a daí eu digo que têm Esperança assim né de, assim, não discriminação, mas pergunta como é que tu agüenta como é que tu consegue trabalhar lá, que é muito violento sabe, esse tipo de coisa assim eu escuto.

Entrevistadora: Tem alguma coisa que tu já fez como professora que hoje você não faria mais?

Entrevistada: Que eu já fiz?

Entrevistadora: Em termos de intervenção fora da escola nas famílias etc e tal.

Entrevistada: Ai eu acho que não eu sempre tento comunicar a direção tentar conversar junto com a família sabe, eu nunca fui por mim assim ir atrás dos órgãos ou sabe eu sempre tento comunicar primeiro a direção, conversar com a direção que eu acho que eu nunca fiz nada que é acho que não tem nada.

Entrevistadora: Professora muito obrigada!

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 45 anos.

Entrevistadora: Tempo de Magistério?

Entrevistada: 24 anos

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Eu tenho Licenciatura Plena em Matemática e Pós-Graduação em supervisão escolar.

Entrevistadora: Funções já ocupadas?

Entrevistada: Professora, Diretora de departamento de educação do município e direção, atualmente.

Entrevistadora: Tempo nesta escola?

Entrevistada: 24 anos.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: Vim para cá quando estava estudando, me formando no ensino médio, na formação Magistério. Nós fazíamos o estágio e o pré-estágio nessa localização, como a congregação o colégio é religioso, congregação São José e nós atuávamos com elas, por isso, nós tínhamos as bolsas de estudos nessas escolas particulares. Então a contrapartida dessa bolsa de estudo era nós proporcionarmos a recreação, três vezes na semana e apoio pedagógico para as crianças que estudavam em outras escolas, porque nessa localidade as Vila Esperança na tinha escola tão próxima, então deslocava as crianças para outras comunidades, Cinco de Maio, José Pedro. Então as irmãs preocupadas com o analfabetismo, era um índice muito alto e as crianças não freqüentando a aula, então, realizaram esse projeto, onde nós fomos às voluntárias desse projeto.

Entrevistadora: O que as pessoas falaram pra você sobre a escola, sobre a localidade?

Entrevistada: Até hoje, ela tem assim uma carga muito negativa, essa localização porque são várias pessoas oriundas de outros locais, outros municípios diversos vieram para está localidade para atuarem no Terceiro Pólo Petroquímico, só que atuaram na mão-de-obra barata, então no momento que estava pronto as fábricas, eles foram aos poucos sendo excluídos do trabalho porque não tinham habilitação técnica para continuarem atuando no Pólo, então essas pessoas ficaram nesse local que é uma terra que era da Ferrovia Federal, então são sub-habitações, não era regulamentados os terrenos, então todos aqui tinham local onde ficar, as famílias foram trazendo seus parentes pra cá, veio à localização. A fama era muito grande de violência, principalmente doméstica, as pessoas eram muito mal vistas aqui e nós quando chegamos aqui fomos bem recebidas,

tivemos bastante problemas, mas o que a gente constatou era que realmente tinham muitas crianças sem freqüentar a escola formal.

Entrevistadora: O que você conheceu através desta realidade?

Entrevistada: Conheci a realidade, realmente nua e crua. Muito triste, porque eu vivia, sou oriunda da zona rural, tinha meus pais, tinha uma estabilidade financeira onde podia proporcionar coisa pra mim. A onde eu cheguei essas mínimas condições essas crianças não tinha, foi um choque cultural muito grande e de realidade onde eu aprendi muito, cresce como humano em si, então foi terrível as primeiras vezes, mas eu não sei, a cada vinda a gente se afeiçoava mais porque nós sentíamos que era assim, as crianças nos viam como alegria, nos viam como alimento, nos viam como saúde, e cada vez que a gente saía, nós levamos essa carga, não consigo falar, me lembro. Era terrível agente volta pra casa porque a gente se sentia muito impotente e gente se cobrava muito das coisas, mas foi um crescimento, meu Deus, pessoal muito grande, como profissional porque meus pai sonhavam que eu fosse..., meu sonho era tirar Matemática, eu tinha uma facilidade enorme para as ciências exatas e sonho era a Engenharia Civil, adorava também e assim o sonho, porque minha irmã já atuava no Terceiro Pólo Petroquímico na Copesul, então eu tava pronta pra ir pra lá também e foi um choque muito grande pra minha família quando eu disse que queria continuar sendo professora, não optei por Engenharia e sim por Matemática, licenciatura e continuar na educação.

Entrevistadora: Quem são os alunos da escola?

Entrevistada: São os filhos, realmente da esperança. Atualmente são filhos dos nossos ex-alunos, são crianças extremamente criativas, como potencial incrível pra artes, as quatro artes, áreas do conhecimento, principalmente, para música a gente vê que eles tem um ritmo incrível, é uma facilidade de aprendizagem. Eles adoram tudo relacionada a arte em si. Ah! que eles são meu Deus? ... vejo elas com uma miséria muito grande afetiva, não mais aquele chavão que diziam que aqui passa fome, ninguém mais passa fome, o que eu constato é que a fome não faz mais parte da necessidade da localidade e sim um olhar mais afetivo, um resgate de autoestima dessa população, eu acho que é isso que nossa escola precisa trabalhar, precisa continuar trabalhando muito por esse lado. O afetivo das relações.

Entrevistadora: Fale sobre os ex-alunos que morreram em conflitos ou estão no presídio?

Entrevistada: Tivemos muitos, alguns por doença (pela AIDS) vários, eu tive três alunos que morreram pela AIDS, contaminados principalmente por homossexuais oriundos da elite de Montenegro onde viam, eu constatei várias vezes, testemunhei eles vindo buscando meninos de treze, quatorze anos pagando dez, quinze reais. Eu me conflitei várias vezes, com essas pessoas que viam e pagavam para esses meninos saírem com eles, vários desses morreram pela contaminação do HIV pela contaminação dessas mesmas pessoas e muitos como não tem os mesmos recursos que tantos que eu vejo atualmente, essa mesma elite alguns vivos, que contaminaram essas crianças daqui, que

não conseguiram sobreviver e dessas pessoas que contaminaram eu vejo caminhando vivos no centro da cidade, que tem seu coquetel resguardado e tem todo o acesso a saúde que essa população aqui não tem. Outros pela violência, principalmente tráfico de drogas, aqui nos temos esse problema muito forte, onde entram e eram usados como mulas e muitas vezes entrando em conflito com diferentes traficantes foram exterminados, eu tenho notícias de dois ex-alunos. E uns cinco ou seis que eu me lembro que morreram pelo consumo, de entra como pequeno traficante, mas de iniciar no consumo em si e daí não tiveram volta, não conseguiram sobreviver como não tem também o acesso ao tratamento adequado, não conseguiram sobreviver a essa triste desgraça que é realmente o craque. Enquanto era a maconha, quando chegamos na Vila Esperança a maconha era o auge do momento e quando começou o craque nos assustamos de ver a diferença que teve o impacto em si na população, bem grande e bem diferente.

Entrevistadora: E com relação aos pais, e ex-alunos que estão no presídio hoje?

Entrevistada: A maioria é por tráfico de entorpecentes, principalmente são entregues, eu conheço muitos que são entregues, justamente, por não quererem atuar nessa área, mas por estarem envolvidos tanto ou morram mortos ou caíram muitas vezes em emboscadas pelos traficantes e agora estão lá no presídio.

Entrevistadora: Quantos ex-alunos e pais estão hoje reclusos?

Entrevistada: Nós temos em média, acho que doze alunos que tem seus pais presos, maioria os homens, os pais de família que estão reclusos.

Entrevistadora: Como você avalia as intervenções públicas na comunidade?

Entrevistada: Fraquíssimas, na nossa comunidade podemos dizer assim, que nos temos o posto de saúde que atualmente está sem médico, o médico não fica normalmente mais de um ano, logo muda. A política realmente que assiste essa comunidade, que eu vejo um pouco mais é atrás da nossa escola, através de ações da nossa escola, mas assistentes sociais nós não vemos atuação, muito triste, mas nós não temos acompanhamento, um olhar pra essas pessoas que estão aqui.

Entrevistadora: Quantos são beneficiários do bolsa família hoje da escola?

Entrevistada: São 87 famílias atualmente, num total de 240.

Entrevistadora: Muitos?

Entrevistada: Muitos.

Entrevistadora: A realidade da escola altero o teu pensar pedagógico?

Entrevistada: Altero muito porque eu atuei, quando eu iniciei na realidade eu comecei na escola particular, na mesma escola que tive formação do Magistério e altero muito,

eu comecei a ver que realmente muitos planos de aula, nos já iniciamos a formação com muitos planinhos de aula que a gente sonhava, nós fazíamos e chegávamos aqui e nada dava certo. Então nós nos culpávamos, não por não ser competente, mas por não estarmos adequadas aquela realidade, não atender a realidade que a comunidade estava necessitando naquele momento. Então realmente, o olhar mudou muito devido a isso.

Entrevistadora: As ações das ONG's e de outras entidade dentro da escola, como é que tu avalia?

Entrevistada: Muitas não estão bem estruturadas, algumas nos ajudam em parte, mas muitas vêm pra pedir mais ajuda pra comunidade e continuar existindo. Então eu sinto que muitas querem esse apoio da comunidade em si, então não vêm muitas vezes nos apoiar e sim solicitar ajuda e principalmente período eleitoral. Este ano nos tivemos muita procura, mas aquelas políticas de pouca duração, sem impacto que a gente sente que não vai ter um impacto positivo. Então nos sentimos que não há pessoas realmente sensíveis, desistimos também de buscar a sensibilização por sentir que não iremos ter um retorno e principalmente para a comunidade.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Várias vezes, vários momentos diferentes.

Entrevistadora: Que medos?

Entrevistada: Medo, muitas vezes, do que pode acontecer, principalmente, quando a gente fecha o portão às cinco horas, em alguns momentos a gente sabe o que aconteceu na comunidade e o medo de como encontrar as crianças no dia seguinte, em algumas famílias. Também senti várias vezes, medo de ameaças, que nos recebemos muitas ameaças em que como encontrar no outro dia nosso estabelecimento de ensino que é uma marca tão forte na comunidade, não há como dizer que não há medo, mas nós temos muitas apreensões, como atuar de maneira que não coloque ninguém em risco, como fazer um enfrentamento dessa realidade, como mudar uma estrutura que está ali sem que isso não traga prejuízo pra eles no dia-a-dia.

Entrevistadora: Você se sente impotente diante de algumas situações?

Entrevistada: Muito impotente, principalmente desse grande vazio afetivo que existe, tanto os pais porque eu que ninguém ama se nunca foi amado. Ninguém aprende a fazer

um carinho se nunca recebeu um carinho. Então eu acho que a aprendizagem ela é muito da vivência, é eu sentir e ter prazer com aquele carinho, com aquela afetividade, eu vou saber, então retribuir. Eu não vou saber criar meu filho, talvez, nas normas que tanto a sociedade exige se eu não fui criado assim, se eu não tive uma rotina de cuidados, eu não tenho o olhar de cuidador se eu nunca fui cuidado. Essa sensibilidade hoje eu tenho, talvez tenha aprendido a ter muito errei querendo impor aquilo que tive, achando que os pais podiam dar e não vendo esse lado também do adulto.

Entrevistadora: Com relação aos abusos, tu percebes que naturalizado isso na comunidade, que olhar é outro por parte da família em relação aos abusos?

Entrevistada: Eu não consigo, eu tenho esse olhar, eu vejo, eu sinto, mas a gente não pode agir como se isso fosse normal. Nós não podemos aceitar, tanto é que gente vai investiga, quando vê um caso assim, eu principalmente, tenho brigas muito grande com o Conselho Tutelar porque a gente não pode achar normal aquilo que não é normal, e agredir e abusar fisicamente uma criança não é normal, mesmo nessa comunidade. Então se não aprendemos fomos abusados, mas nós temos que aprender enquanto adulto, não se pode realmente, se não é pelo amor é pela dor, mas que a gente aprenda, não se pode omitir isso. Inclusive, essa semana nós tivemos o caso de um menino que desde o ano passado levou atas e atas e essa semana ele levou socos no rosto pela mãe. Nós encaminhamos, chamamos o Conselho Tutelar e eu pedi para fazer um laudo médico sobre as agressões, já que tinha um histórico de agressão. O Conselho Tutelar já tinha dado chance para essa mãe, se restabelecer e se reestruturar. Então levamos a conhecimento, foi feito laudo a onde o médico disse que foi agressão e para minha decepção novamente o Conselho Tutelar deu uma nova chance a mãe porque mãe disse que não agrediu por que porque ela está sofrendo com algumas decepções onde o marido está internado e ela está muito nervosa, só que eu não consigo aceitar. A gente não pode aceitar porque uma mãe que dá um soco daquele jeito que foi dado no rosto dele vai outro dia por outra desculpa fazer coisa pior e eu tenho medo pela vida dele.

Entrevistadora: Como você avalia esse tipo de estrutura escolar pra essa comunidade aqui?

Entrevistada: Temos que nos adaptar, todo dia, estamos ainda estruturados de forma muito sistemática, muito formal, temos que nos adaptar todo o momento. Talvez já consigamos ter feito isso e muitas ações pedagógicas, já conseguimos ver o diferencial, mas não está de acordo, sinto que nos temos que mudar ainda, não está de acordo com a realidade, não estamos atingindo. Foi uma decepção muito grande esse índice onde a gente foi exposto ao um índice que reprovação ano passado, e não consigo esquecer que foi muito traumático, até principalmente pra mim, porque alguma coisa me diz que a ação pedagógica diária do professor não condiz com necessidades desse aluno que está vindo para a nossa sala de aula.

Entrevistadora: Qual foi o índice de reprovação ano passado?

Entrevistada: 28% de reprovação. Foi o índice mais alto de todas as escolas do município de Montenegro.

Entrevistadora: Levando em conta a clientela, a escola recebe um olhar diferente do setor público para melhorar?

Entrevistada: Na recebe, não recebemos, eu acho que a não escola tinha que ser um modelo de organização, de limpeza, de estética, de ser bonita em si porque se nós queremos mudar uma realidade que não está condizendo, nós temos que mostrar como pode estar mais bonito, como pode estar mais organizado, como pode ser recebido melhor essa criança e nós não temos essas condições tanto físicas como de recursos humanos para poder realmente mostrar. Se eu digo que essa comunidade, como Montenegro sempre diz que essa comunidade tem problemas, que essa comunidade não consegue se organizar, nós temos como educação e como escola mostra como que é então essa organização, como se fazer um modelo para que sigam o modelo, mas não conseguimos ser assim como está a rua da vila está o pátio da escola, assim como está o muro das casas da vila está o muro da escola, assim como a casa muitas vezes está escorada, quase caindo, a nossa escola também tem uma parte quase caindo. Não há um olhar diferenciado, tanto pedagogicamente falando quando estruturalmente, material.

Entrevistadora: Como você avalia o tipo de profissional que o setor público manda pra periferia?

Entrevistada: A nossa escola é vista pelos profissionais que aqui são mandados, como a escola que é dita como um castigo. Aquele profissional que não se deu bem em outras escolas, tanto que, muitas vezes, eu como diretora recebi telefonemas, onde a secretaria me mando os profissionais e diz “não mostra os dentes porque aí ele vai ver o que é bom”, muitas brigas ocorrem entre a secretaria e eu como dirigente da escola, que eu vejo que aqui pode ser muito bom e é muito bom, confiança das crianças. Acontece que a escola é vista como castigo, como escola a onde há ameaças, onde não está em outra escola vem pra cá o profissional. Não há uma qualificação antes de vir.

Entrevistadora: Além desta questão de desentendimentos, tu acha que o aspecto físico, em termos de saúde, em termos de opção sexual, também determina o professor da periferia?

Entrevistada: Determina porque nos temos aquele pré-conceito onde os modelos certos são aqueles padronizados que nós achamos que o hetero é o certo, então, este fica numa escola lá no centro ou em uma comunidade com mais recursos financeiros e restantes, desiguais precisam realmente estar juntos aos desiguais, isso fortíssimo aqui principalmente por nos sentirmos. Nós temos dentro do nosso corpo docente professores que são homossexuais, são heteros, temos inclusive transformistas que são maravilhosos profissionais, mas que chegaram aqui justamente é o local onde é visto por um Estado e digo nem só pela administração municipal, mas o Estado ainda nós vê assim.



Entrevistadora: Dá pra você contar essa historia que tem um profissional da educação infantil cadeirante, dá pra você contar um pouco do processo da vida desse cadeirante pra escola ?

Entrevistada: Sim, nós recebemos a cadeira que é uma assistente de escola, em 2010. Onde essa assistente ela passou, ela foi nomeada pela secretaria de educação, ela foi enviada a três escolas de educação infantil, as três colocaram que não tinham condições de recebê-la. Recebi a proposta vindo da secretaria da educação onde eu receberia uma a mais, porque necessitava ter oito assistente de escola , eu já tinha as minhas oito, então eu ia ganhar uma a mais porque aqui o que eu ouvi onde eu fui chamada na secretaria de educação, onde aqui eles teriam a certeza que ela não teria mais uma decepção, a menina estava chorando dentro de uma ambulância quando chegou aqui dizendo que aqui seria o terceiro lugar que era pra mim não dizer não pra ela e hoje ela ata normalmente na sala de aula é uma profissional maravilhosa que está integrada inclusive temos um menino que é alunos dela que teve paralisia cerebral e ela dá conta do cuidar e higienizar a sala de aula tranquilamente. Foi terrível a vinda dela, principalmente, pra ela e pra nós, pra mim que constatei que é muito triste, que há toda uma política de inclusão só que na pratica não existe essa preocupação de preparar as pessoas para receber essas.

Entrevistadora: Já pensou em sair da escola?

Entrevistada: Já em alguns momentos eu pensei, principalmente porque muitas vezes me sinto impotente e me sinto fracassada porque nós temos essa coisa de que atualmente o que tem um gestor que sinto que cada vez mais vem a responsabilidade no gestor. As coisas não estão bem, como me disseram foi uma coisa que me traumatizou muito que eu fico sempre guardando pra mim que eu acho que, aos poucos, eu vou vendo que é muita limitação de pensamento, muitas vezes, é que a escola é cara do diretor, diretora e isso é muito triste porque daí com aquela coisa que tudo tem que estar muito bem porque daí tu estará bem como gestora e não é assim porque não é só a escola é uma comunidade em si, há um olhar da administração então é todo um conjunto para essa escola. E eu apenas conduzo um grupo, junto com o grupo que eu que eu vou conseguir as coisas e não me sentir responsável por aquilo que talvez não seja de minha responsabilidade. Mas muitas vezes, diante de frustrações que tivemos bastante, muitas vezes pensei em sair, mas logo depois que saio ali, chego em casa eu retorno.

Entrevistadora: Como tu avalia a pontualidade e assiduidade desses professores que chegam aqui de castigo?

Entrevistada: Atualmente já não enfrentamos tantos problemas, já enfrentamos bastante porque muitos professores inclusive tivemos exemplos de professores que atuaram em escolas privadas, de ensino privado e que atuavam conosco e ao saber que de manhã ele estava doente para vir pra cá e de tarde ele estava bem trabalhando em outra escola, isso foi uma decepção, foi decepcionante, foi uma ano que muitas vezes chegava atrasado aqui porque tinha um problema pra resolver , pra levar o filho lá, mas na outra escola

Jul

nunca chegou atrasado. Então tem coisas que a gente realmente foi crescendo, acho que como equipe também fomos cobrando que aqui também é necessário porque antes de tudo temos que ser modelo como cobrar do aluno da área assiduidade se nós professores não temos. Então isso foi uma conquista e atualmente não sofremos quanto a isso, foi um crescimento grande do grupo?

Entrevistadora: Como tu vê a pontualidade das crianças, o que impede elas de virem na escola?

Entrevistada: Pontualidade das crianças...é uma questão de cuidados básicos de alguém acordá-la porque estão sempre dispostas a vir, alguém realmente acordar ela de manhã, fazer higiene pessoal dela, botar ela ali no portão e fazer ela entrar, esse é o maior problema. Não ter um cuidador, olhando por ela.

Entrevistadora: E o clima atrapalha?

Entrevistada: Atrapalha pelo mínimo de condições dias de chuva, mínimo de alunos porque as crianças não têm acesso ao um guarda-chuva se quer, uma capa de chuva. Então dia de chuva nós temos a frequência 30% de toda a escola, então isso é umas constatações gravíssimas que nós temos é que falta condições mínimas pra manter essas crianças, estudando e motivadas.

Entrevistadora: Que aspectos legais você acha que dificultam o aprendizado na escola?

Entrevistada: A frequência, a exigência em si dos 75% de frequência, eu acho um absurdo aqui nós não conseguimos. Muitas vezes temos que ajeitar alguns alunos no final do ano, buscar atestados médicos, com médicos amigos nossos, a onde vão atestar para justificar algumas faltas, quando se em uma boa parceria nós conseguimos isso. Muitas vezes no final dos anos ter um olhar bem individualizado para cada aluno porque se não a reprovação seria em massa. Outra coisa também esse horário, muito formal, onde 7 e 30 minutos eles tem que estar aqui, no inverno é terrível pra eles, sentimos bastante porque as crianças chegam muitas vezes 8, 8 e 30 minutos, então esse horário teria que ser revisto mas daí a legislação nos impede porque é as 4 horas daí vem a carga horária do professor que não fecha, tem uns quantos aspectos legais que nos impedem de fazer um horário diferenciado que haveria necessidade nessa localidade, na nossa comunidade deveria ter um horário diferencia mas nos não conseguimos.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser diretora da escola?

Entrevistada: Já em muitos lugares e continuo, não me atingi mais. Inclusive eu nem consigo mais ficar braba, eu fico indiferente porque antes eu tive vários processos, eu me revoltava e diziam “tu é lá da Esperança como é que tu pensa que tu vai ficar lá porque tu não pede outra escola” e eu dizia “mas ela é uma escola, eu sou uma professora” devo estar numa escola e porque não naquela escola. Muitas coisas eu tinha

assim eu desavenças com pessoas até hoje por aquela época de não compreender realmente, não sensibiliza quem não quer ser sensibilizado. Então eu insistia em tentar sensibilizar as pessoas que nunca vão olhar diferente pra cá. Então cheguei a conclusão que eu estava gastando energias, muitas vezes, vindo pra escola desgastada, trazendo menos para as crianças do que eu podia trazer e muitas vezes perdendo para essas pessoas em conflitos que não levariam a nada. Sou discriminada até hoje. Essa semana mesmo fui discriminada em uma reunião onde todos, estava em uma reunião onde tinha 50 pessoas, onde foi colocado o top de preferência e onde a minha escola ficou no top de reprovação, 28%, eu achei uma absurdo ser exposto assim, mas também agradei e disse que muitas dificuldades se enfrentam, mas muitas conquistas. Estamos ali, que bom todos olham e venham me pergunta o porquê dos 28%, isso eu consegui responder com tranquilidade, coisas que antes eu não conseguia hoje já conseguir ler e ver que não é, não levar para o pessoal que me machucava. Aquelas coisas muito emocionais, muito pessoais, hoje já vêm me perguntar o porquê, venha conhecer a nossa realidade, venha no ajudar, e venha nos ajudar com vontade e não venha nos dizendo coisas ou querendo ensinar coisas que muitas vezes não se tem conhecimento.

Entrevistadora: Tu entende a escola como descarte do centro pra receber matérias, pra receber doações?

Entrevistada: Já percebi muito, hoje somos mais respeitados porque mudamos nossa atitude, a uns 10 anos atrás, eu principalmente me dei conta que eu não tinha que receber, as crianças não tinham que receber uma televisão que não tinha um botão para ligar, eu não precisava receber um computador que não funcionava mais. Isso eu consegui nos fazer respeitar e isso foi um processo muito bonito porque nós chegamos a conclusão que nós não somos os depósitos. Queremos sim coisas bonitas, queremos sim coisas novas como qualquer outra escola merece receber. Então aquela coisa de compara nossa escola com as outras nós conseguimos não compara mais, que nem eu sempre digo pra as profis e funcionários, vamos lutar pelas nossas coisas e em comparação do que aquela tem e nós não temos. Muito fomos vistos como descarte porque nos aceitávamos ser descarte, mas como disse pra comunidade nós vamos aceitar o que dizem da Esperança, nós vamos continuar aceitando? . Se nós continuar aceitando nós temos que continuar quietos e deixar porque nós aceitamos e dissemos “sim”, com “sim” vem o que nos temos o que oferecer e é aquilo que nós temos para oferecer os nós temos que começar a reciclar também? Já que nós trabalhamos com tanta reciclagem, recicla



também aquilo que querem nós dar. Isso foi uma grande mudança tanto é que mudou, nós trabalhávamos em uma modalidade de aceleração, a onde os alunos com problemas de disciplina e não de aprendizagem era nós mandado pra cá, a gente trabalhava por bloco de conhecimento foi um grande avanço nós conseguimos assim nos dar conta que a gente estava trabalhando a favor da exclusão e não da inclusão em si do aluno e não a favor do sucesso da aprendizagem do aluno e sim nós estávamos virando um depósito de problemas, não que essas crianças não tenham que ser assistidas, tem que ser assistidas sim, mas cada uma na sua comunidade escola a onde reside porque a comunidade escola que atende aquele aluno problema tem que ter uma estrutura. Como nós temos que atender a nossa comunidade porque nós recebíamos alunos de todo o nosso município, somente alunos com problemas. Nos éramos usados, como eu disse para o ministério público e para o promotor que nos éramos usados porque nós não conseguimos dizer não. Então era uma consciência que achávamos que estávamos fazendo correto, mas era ingênua porque nós estávamos reforçando a exclusão e não querendo trabalhar com uma educação para todos, com qualidade.

Entrevistadora: Quanto tempo durou esse processo de envio de crianças pra cá?

Entrevistada: Esse processo, infelizmente, durou 15 anos. Nós servimos a um senhor da exclusão, que nem eu chamo eles ficam muito brabos comigo lá na secretaria, mas eu chamo e digo, servimos o senhor da exclusão durante 15 anos. Esses assim é um dos maiores arrependimento que tenho porque alguém não me deu uma boa sacudida e não me fez eu ver que aquela modalidade diferenciada, o diferencial tem que estar numa sala de aula e não em uma organização.

Entrevistadora: 24 anos de escola, faz uma análise, número de alunos que saíram daqui e que hoje tem formação acadêmica e numero de alunos que estão subempregado, qual seria o percentual?

Entrevistada: Nós temos assim uns 30% de alunos que estão, não digo curso superior, mas bem colocados, trabalhando, estudando continuando. E 70% com problemas porque nós realmente trabalhamos e não tínhamos as pessoas adequada pra trabalhar com essa clientela que nós recebemos ingenuamente, que não tínhamos as condições e qualificação pra trabalhar com eles. Esse é realmente o que nós fizemos muitas vezes o possível, mas não seria necessário que eles precisariam naquele momento.

Juc

Áudio 7 e 8 parecem se conversas paralelas e grande parte é incompreensível

Degração áudio 9.

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 40.

Entrevistadora: Tempo de magistério?

Entrevistada: 23.

Entrevistadora: Formação?

Entrevistada: Magistério, primeira e quarta série, técnico em educação musical pela FUNDARTE, Artes visuais na UERGS e vários cursos pela FECLB, semana de criatividade envolvendo a questão didática, com música, com criança.

Entrevistadora: Funções já ocupadas na escola?

Entrevistada: Professora de 3º ano, oficinas de violão, aulas de violão, aulas de flauta, artes, teatro, quando não havia ainda especialista no teatro, coral, coro instrumental, incluindo escaleta e a banda dita marcial escolar.

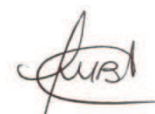
Entrevistadora: E direção?

Entrevistada: E agora vice-direção.

Entrevistadora: Como que você veio trabalhar nesta escola?

Entrevistada: Quando estávamos no último ano do magistério, uma das professoras nos convidou para fazer um estágio ou pré-estágio diferenciado, unindo todas as meninas estudantes para fazer um trabalho na escola, ou melhor, escola, na Vila Esperança e onde havia apenas uma casa chamada casa da caixa d'água. E nós vimos entre duas três e às vezes quatro meninas fazer um trabalho pedagógico com literatura com música, enfim com os dons que cada uma tinha para ensinar as crianças. Fazíamos uma merenda, uma panela só de merenda uma sopa, iogurte com bolachas, enfim. Iniciamos então aqui dessa maneira o gosto pela Vila Esperança, e depois mais tarde após o estágio, feito concurso público fui chamada para trabalhar aqui e não hesitei porque era aqui mesmo que eu queria trabalhar, no primeiro concurso. No segundo concurso foram 15 anos após, mas também eu quis fazer o concurso porque eu sabia que iria ter uma vaga e eu gostaria de trabalhar turno integral, já que eu não conseguia fazer tudo que eu queria nem na particular e nem na escola pública, na Esperança. Então optei em ter uma escola só, um grupo só de atuação para fazer melhor o que eu gosto de fazer.

Entrevistadora: O que é que as pessoas falaram para você sobre a Vila, sobre uma escola na Esperança?



Entrevistada: Como eu participei desde o início onde não havia nem escola. Quando nós vínhamos para cá de ônibus e eu contava para minhas amigas fora a profissão de magistério, as pessoas meus familiares, amigos se assustavam. Porque naquela época a Vila Esperança era dita a mais perigosa, após a Panorama que era antigamente foi melhorando então ultimamente a Esperança então era a pior, o pior bairro a pior vila do município. Me perguntavam qual a minha opção o porque da minha opção, e aí eu colocava que em todo lugar nós podemos educar independente da situação, e que a gente não deva fugir se existe a ferida devemos estar lá para ajudar a curar.

Entrevistadora: E hoje quando você conta que da aula na Esperança como é que é?

Entrevistada: Bom o trabalho feito durante 23 anos já desenvolveu na visão da comunidade uma outra forma de enxergar. Opa! Não existem só pessoas que não querem trabalhar ou que querem fazer alguma coisa errada, existe um grupo que já se colocou já armou o espaço e já cuida melhor desse espaço.

Entrevistadora: Como você vê o perfil dos professores que chegam aqui? Quem são os professores?

Entrevistada: São subgrupos, são professores que ouviram falar da escola vem um pouco com receio do espaço onde ela está inserida especificamente, depois começam a observar que o grupo é bom e que as crianças são queridas, e que tem esses sonhos em função da questão sócio-cultural econômico, mas que o grande grupo é tranquilo assim, tranquilo no sentido eles gostam dos professores eles começam a ter uma afetividade diferente da afetividade das outras escolas e tem professores que já trabalharam no projeto de férias durante um período curto e que quiseram retornar atuando permanentemente na escola.

Entrevistada: De maneira geral tu acha que os professores que vem para escola vem por opção ou porque são mandados para cá?

Entrevistada: A maioria por opção. Eu veria por opção.

Entrevistadora: O que você conheceu através da escola?

Entrevistada: Conheci a questão educacional de forma diversificada. Porque nós estamos em uma quarta etapa da escola. Nós iniciamos com uma escola regular, melhor, projeto, depois uma escola regular, em seguida a escola foi quase que extinta os alunos foram recolocados no CIEP e a partir daí nós iniciamos a questão da avaliação das crianças que evadiam e estavam fora da idade escolar, formamos um novo grupo dividido por fases, atendidos por fases de conhecimento, este grupo aos poucos foi se extinguindo por questão da evasão destes e o ingresso deles em uma escola de EJA e assim por diante, de quinto ano, e agora estamos num grupo de pequenos inclusive com educação infantil, na qual estou aprendendo a trabalhar também, porque não tinha muito conhecimento, e o ensino fundamental que esta em uma idade regular divisão dos 9 anos, quer dizer entra com 6 anos no primeiro ano, que é outro desafio a ser conhecido.



Entrevistadora: Como você avalia a intervenção pública na escola?

Entrevistada: A sociedade intervém às vezes com alguns interesses, alguns com interesses sólidos e puros de realmente ajudar sem nada em troca, alguns vem, só vem quando podem ter alguma coisa em troca, em épocas específicas.

Entrevistadora: Que épocas seriam estas?

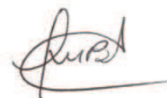
Entrevistada: Épocas de eleições, ai lembram que a escola existe, resolvem vir da um tapinha nos ombros das diretoras e perguntam o que vocês estão precisando.

Entrevistadora: Com relação ao que vem para escola? Como é que tu sente as doações para a escola a vinda de materiais, os recursos, como é que tu vê em relação ao uma escola do centro à uma escola de periferia?

Entrevistada: Eu sinto que as escolas do centro, algumas em específicos tem um CPM mais atuante que buscam por si só muitas vezes com algum auxílio da direção, melhorias para a escola e materiais, inclusive estrutura às vezes. Aqui nós temos muito isso através das parcerias a parceria da própria assistência social do município que nós temos assim uma amizade antiga até por pessoas que trabalham que se entendem e vêm à coisa de uma forma meio parecida as prioridades, dificuldades também alguns setores públicos sociais como o Fórum que nós temos também uma amizade boa, descobrimos também uma verba que nos financia muito, inclusive esta mesa que estamos sentados, foi financiada pelo valor que o fórum encaminhou através das multas que são cobradas no trânsito. Então assim eu sinto que se nós ficarmos estagnados, a direção parar, não procurar projeto nenhum a escola vai ficar com o que tem, até fechar. Estrutura física é parede e telhado aberturas, estrutura de escola para o município é isso e bota os professores a trabalhar, e o restante nós temos que correr atrás, porque as verbas de PDDE, FMDE ajudam mas são irrisórias elas são tudo que se necessita para se transformar uma escola que está passiva a tantos anos em uma escola atrativa para que os alunos queiram estar nessa escola.

Entrevistadora: Você já sentiu medo dentro da escola?

Entrevistada: Especificamente, um momento, até hoje 23 anos aqui, eu vi um momento meio desesperador, onde teve a fuga de uma pessoa que já tinha sido aluna faz tempo e era adulta no momento e acabou correndo para dentro do pátio da escola querendo proteção ainda talvez na escola e o policial seguiu em frente não observando que era um pátio de escola e atirando. Então eu penso que quem fez o pior não foi o fúgitivo, mas sim a policia civil que correu dentro de um pátio de escola atirando atrás de um fúgitivo e nesse momento nós tivemos que baixar nossas cabeças e esperar o som passar, o som que assustava passar. E foi esse o único momento porque hoje em dia eu tenho mais segurança em andar nas ruas da Vila à meia-noite comêu já vim entregar alunos depois de uma apresentação musical do que no centro ou em qualquer outro bairro, eu me sinto segura porque me conhecem porque eu conheço todos quase e eu não tenho medo.



Entrevistadora: Esse engajamento da direção da escola com a comunidade não é um engajamento dos professores atuais, como que você vê isso?

Entrevistada: É o grupo, assim com a escola foi mudando, a forma de atuação e atendimento, o grupo também foi se modificando, então muitos que criaram esse elo há 20 anos atrás ou 15 anos atrás, muitos já migraram para outras escolas, mas existe um cerne um pouco permanente que não é insubstituível, mas é o que tem mantido o cordão umbilical ligado com a comunidade e muitas vezes a escola serviu de ponto de referência, espaço de referência para questão de saúde de doença afetiva de busca de conselho do que fazer da vida, então a escola muitas vezes ela foi procurada pela família não só pelo fato da criança, mas pelo fato da família às vezes não saber como se organizar para alguma situação, então vinham buscar na escola este amparo.

Entrevistadora: Mas tu acha que os professores hoje tem condições de dar esse retorno? Querem dar esse retorno?

Entrevistada: Existe mais o individualismo, eu entro para dentro da minha sala e fecho a minha porta, faço um projeto com a minha paralela ou talvez com meu grupo de compartilhamento, mas eu entro no meu carro saio portão a fora e volto no outro dia, esta é a visão de alguns, não de todos a gente sente que alguns querem um pouco mais, só que as vezes a maioria suprime esses pouco que querem um pouco mais e a direção, o papel da direção é tentar resgatar esses que querem um pouco mais para trazer os outros juntos e através agora da pesquisa sócio-antropológica é uma tentativa de fazer isso.

Entrevistadora: Você acha que os profissionais da educação deveriam receber incentivos financeiros para o trabalho na periferia? Tipo periculosidade, insalubridade.

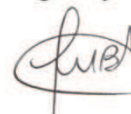
Entrevistada: Às vezes, pode ser entendido como preconceito, porque um aluno filho de um médico, de um advogado no centro da cidade pode ser tão agressivo quanto um aluno de periferia ou até mais. Mas nós não estamos lidando às vezes só com um aluno muitas vezes nós estamos lidando com uma família que tem por trás e que às vezes a gente não tem total conhecimento e às vezes há brigas entre famílias e que muitas vezes acabam dentro da escola. A briga começa no domingo entre as vizinhanças, muitas vezes e os filhos trazem isto para dentro da escola e eles ficam em atrito um com o outro e às vezes chamam a família para resolver um problema que foi criado fora da escola, dentro da escola.

Entrevistadora: Então o professor corre risco?

Entrevistada: Às vezes corre conforme a situação sim.

Entrevistadora: E a questão da insalubridade, doenças, tu vê que há um medo dos professores em relação às epidemias em relação às doenças?

Entrevistada: É nós temos agora o cuidado quando atendemos uma criança, ontem mesmo uma criança teve um machucado muito forte, sangrou muito, e a gente para



socorrer já esquece de tudo e vai em direção e aí uma colega alertou Lu coloca a luva e aí eu não sabia se eu ia em direção mesmo para socorrer ou se eu lembrava de mim mesma pra botar as luvas, mas quando eu vi que a criança não estava assim, estava bem, não estava tonta, não estava com desmaios aí eu voltei rapidamente botei uma luva em uma das mãos e aí então eu fui mexer na cabeça né enfim mexer no sangue, mas muitas vezes nós não temos esse tempo e aí nos submetemos a periculosidade, enfim, acredito que seria um plus a mais assim como tem outros profissionais que recebem por muito menos, eu acho que seria um direito para o professor também.

Entrevistadora: Que aspectos legais prejudica na sua opinião o andamento da escola?

Entrevistada: O limite que é dado para a escola no momento que tem que denunciar e não pode. Como por exemplo: a negligência, agressão, a violência de uma família, que muitas vezes, tu vai ser tido como o delator sem causa e muitas vezes existem a causa e essa causa não é posta a limpo pelos outros ou outras instituições que cuidam e selam pela criança.

Entrevistadora: Você já sentiu discriminação por ser professora dessa escola?

Entrevistada: Algumas vezes, não com palavras, mas com olhar, mas um olhar que dura pouco porque daí a gente vira onça e ruge bem alto e fala do trabalho que é feito e aí todo mundo fica com a boca entreaberta..Ah! é assim, que legal.

Entrevistadora: Como tu vê a assiduidade dos professores na escola?

Entrevistada: É complicado, mas não é só aqui. Só muda de endereço, o professor está muito doente, alguns se aproveitam disso para usar como fuga, outras realmente estão doentes e às vezes não sabem como suprir essa doença, talvez, social, profissional, muitas vezes está nesse caminho porque escolheu isso a anos atrás e tenho agora que seguir. E ele não busca no grupo a questão pedagógica pra enfeitar a vida da educação. Então, eu acho que quando ele vem ele não pode pensar no salário, primeiro pensamento quando ele põe o pé fora de cama é pensar no que ele vai fazer com os alunos naquele dia. E muitos pensam, essa é minha profissão mesmo por aí que vou ter que ir, vou ter que mais esse dia e aí ele vai ficando doente porque ele não trabalha mais por prazer e sim por compromisso apenas. E aí são elevados os números de atestados. Faltando um o outro têm que suprir e aí sobrecarrega aquele um que tem suprir e assim vai cada vez mais acarretando o grupo e aí o grupo começa a se cobrar pelas faltas daquele que não vem. E daqui a pouco se acha no direito também, porque se aquela pessoa pode, eu também posso, e aí a direção tem que administrar essa questão das faltas e quem sofre mais ainda são as crianças.

Entrevistadora: Tu acha que o fato de ser na periferia contribui?

Entrevistada: Eu acho que, eu acho que é geral. Tirando as particulares que se não for trabalhar é despedido ou é posto outro no lugar se tiver porque professor é bicho em extinção ultimamente. O município está com dificuldade até de fazer contrato emergencial, não existem pessoas na folha aí não podem chamar em função da eleição.

Então eu acredito que professor real, realmente verdadeiro, está difícil de se encontrar. E aí muitas vezes aquele professor que não dá conta do recado trabalha, mas precisa dos três setores auxiliando porque ele não consegue mais dá conta sozinho em qualquer escola.

Entrevistadora: Quem serão ou quem são os alunos que saem da Esperança?

Entrevistada: Talvez, não os alunos mais cognitivamente inteligentes, mas alunos que nós tentamos, que eles tenham insight pra resolver os problemas da vida, a questão da convivência, mas ao mesmo tempo nós queremos que eles sejam tão bons quanto qualquer outra criança, que eles saibam competir de forma saudável e concorrer com qualquer outra criança no futuro.

Entrevistadora: Tu achas que isso é possível?

Entrevistada: Eu acho que é possível, mas a escola necessita de recursos adequados, além do professor ali na sala de aula.

Entrevistadora: Esse aluno competitivo ainda não saiu daqui?

Entrevistada: Ainda não.

Entrevistadora: Ainda não.

Entrevistada: Um aluno mais afetivo, mais sociável, um aluno que vai tentar através da sua autoestima que foi bem trabalhada, se esforçar para dar conta do que vem pela frente, mas ainda falta um *plus* bem grande para que realmente se sinta seguro, preparado, firme pra enfrentar, cognitivamente essa coisa específica.

Entrevistadora: O que você já fez pela escola que hoje você não faria?

Entrevistada: Acho que nada, eu faria tudo de novo.

Entrevistadora: Que tipo de coisa impede a pontualidade dos alunos e assiduidade?

Entrevistada: Negligência familiar, baixa autoestima, a questão socioeconômica, dias de chuva, eles as vezes não tem como se transportar, não tem nenhum guarda-chuva ou saco plástico uma coisa para vir, as vezes vêm mas chegam molhados. A questão de doença porque nem sempre os pais atendem, no dia que estão com febre só dão remédio pra febre não vão averiguar o que está causando a febre e a criança acaba ficando três, quatro dias em casa até que se tome uma iniciativa, muitas vezes, é pela escola que liga e acaba cobrando a presença do aluno, aí então eles vão em busca de atendimento e as vezes o aluno volta depois de atendido conforme a família, as vezes dez dias até que o aluno retorne. Então assiduidade em função de algumas coisas, a evasão muitas vezes, a não vinda dos alunos, a falta é em função da negligência familiar.

OBS: Entrevistada pede para falar das oficinas realizadas na escola.



Entrevistadora: Como é a participação das crianças nessas oficinas?

Entrevistada: As oficinas surgiram em função de que o aluno estava sofrendo nas ruas aí então muitos antes de qualquer Mais Educação ou outro tipo de projeto que o governo lançou, a escola iniciou esse atendimento de oficinas pra que o aluno busque autoestima através de outros movimentos culturais, outros instrumentos, do canto pra poder crescer na sala de aula também no turno oposto. Então essas oficinas no turno oposto da sala de aula regular busca fazer essa alternativa de vida, essa perspectiva de enxergar o mundo de uma outra forma, de uma forma até mais bonita porque muitas vezes o instrumento tu não consegue fazer alguma coisa, mas quando tua começa a projetar no instrumento a tua capacidade, aquele instrumento, a musica que faz, faz com que perceba que é capaz de tocar um instrumento, tocar musica e tu também vai ser capaz de outras coisas muito melhores na tua vida. E o teatro, recreação, agora artes marciais, todas essas que trabalham bastante com o corpo, a dança, querem então ser um complemento na vida educacional do aluno na escola.

Entrevistadora: O que impede as crianças de virem nas oficinas?

Entrevistada: Às vezes o transporte, conforme, a criança não tem quem traga no turno da tarde e muitas vezes o atrativo da rua e falta de limite dos pais em saber onde estão os filhos, também impede que eles estejam em um ambiente saudável porque são criados soltos. Nós temos alguns alunos nessa situação, que a mãe não tem o controle, não sabe onde está o filho de sete anos porque está trabalhando longe e gostaria que filho estivesse nas oficinas, mas ele não vem, isso ele foi buscado em casa já pela escola.

Leuciana M. B. Alves

Degração 11:

Entrevistadora: Idade?

Entrevistada: 39.

Entrevistadora: Tempo de profissão?

Entrevistada: Uns 12 13 anos.

Entrevistadora: Tempo de escola?

Entrevistada: 12, 13 anos.

Entrevistadora: Tempo na função de supervisor?

Entrevistada: Uns 3 anos mais ou menos. Entre intercalados, realidades diferentes.

Entrevistadora: Como você veio parar nesta escola?

Entrevistada: A eu diria assim que é um acaso do destino mesmo, porque eu iniciei aqui, eu já tinha minha vida, minhas relações tudo muito acomodado em Nova Santa Rita e fui chamada no concurso, mas já no fim do ano em dezembro, e aí eu bá eu acho que, e aí vim conhecer, mas antes de vir conhecer passei por várias etapas de seleção e conversas aí eu vinha inclusive no ônibus vendo a questão do trajeto. E as pessoas tanto no ônibus quanto em outros lugares, me disseram, me diziam que não era para mim vir pára cá que aqui era muito perigoso, muito violento. Chegou ao ponto de um dia eu estar no ônibus e eu perguntando para o cobrador como é que era o trajeto né, onde é que descia tudo, e uma senhora do lado, tu vai trabalhar lá? Eu disse olha estou pensando, estou vendo as questões do trajeto. Não mas tu não pode trabalhar lá é um lugar muito violento, não tem como tu ir para outro lugar? Tem que ser lá? E essas foram três intercorrências assim sabe que aconteceram né. No primeiro dia que eu vim para Monte Negro, que eu nunca tinha vindo para cá assim só de passada, eu peguei o ônibus e desci na rodoviária, essa foi outra vez, já na vinda, na primeira vez. E eu ta onde é que é a rua lá da Osvaldo Aranha né que eu teria que me apresentar, mas eu não falei nada assim né, aí foi uma senhora foi perguntando né, uma jovem senhora, o que é que era, e eu falei, e para onde é que tu foi selecionada? Olha é uma escola chamada Esperança. Mentira que tu foi para lá, que tu vai ir para lá. Sabe já começou nessa, aí uma senhora no ônibus e mais em outro lugar, em mais uma outra instancia.

Entrevistadora: O que é que tu aprendeu no teu fazer pedagógico vindo para cá? Que é que tu reviu na tua prática?

Entrevistada: Não é que assim, eu já passei por vários locais assim, já trabalhei em muitos, muitos lugares, eu já fui concursada assim em vários lugares assim, por essa questão de não parar, de ser uma pessoa muito, eu gosto de estar sempre aprendendo outras coisas, por exemplo, eu já passei por Alvorada, eu já passei por Novo Hamburgo, já passei por Sapucaia, em Esteio, fui concursada nesses 4 lugares. O último foi Novo Hamburgo e eu larguei, e aí fiquei em Nova Santa Rita, pela questão que eu te falei né de me acomodar um pouco. E aí, não posso me acomodar né, aí vim para cá, e o novo

para mim quando eu cheguei além destas questões, mas as questões da violência isso aí nada me, são coisas que eu já vivi em outros lugares né. Só que assim, essa questão da violência eu vivi em outros lugares, mas de uma esfera diferente, porque eram séries finais do ensino fundamental e ensino médio, então tu querendo ou não são focos diferentes, que tudo envolve família, várias coisas, mas são focos diferenciados. E aqui elas não falaram que era educação infantil que tinha aqui, é quando ela me falou a tem educação infantil, séries iniciais, mas eu também não pensei que a questão só depois quando iniciou tudo é que eu fui realmente fui ver, que a violência era realmente bem forte, talvez nos atinja mais porque são menores né, tu tem essas coisas também, pra ti ver para mim está sendo bem diferente, foi no início bastante diferente, também as questões dos professores.

Entrevistadora: Como tu vê assim a atuação dos professores aqui na periferia, quem são esses professores?

Entrevistada: Tá. Custou bastante assim Cris para cair a minha ficha de início, porque assim eu sempre trabalho com a autonomia do professor né, eu acho que o professor ele é autônomo ele vai para sala de aula e tem que fazer o trabalho dele. E quem conhece a turma é o professor, a partir dali ele vai desenvolver o trabalho dele. E custou bastante assim Cris, e hoje assim eu com essa percepção eu consigo lidar melhor com isso. Eu vejo assim uma falta de autonomia muito grande dos professores aqui, eles não arriscam. Eu até estava pensando semana passada, poxa, mas que falta de arriscar! Eles não se permitem muitas vezes arriscar o novo dentro da sala deles, com uma prática diferente, com algo diferente, que aquilo ali poderia dar certo, muitas vezes eles, que é que eu vejo aqui, uma transferência, tu tem que resolver as coisas, eles não se permitem, eles não tem essa autonomia, e no início quando eu entrei eu pensei que eles sabe, porque eu já trabalhei né em outras, tinha a autonomia bem maior né então tu só né. E aqui não. Tu tem que dizer do A ao B, porque se não, não sai do A, talvez nem chegue no A tu entendeu?

Entrevistadora: Mas e porque isso?

Entrevistada: Por medo, insegurança, falta de conhecimento, às vezes eu me assusto quando eu falo uma coisa, mas o que é que isso, são coisas básicas para um professor, tem que saber, e eles não sabem, tu entendeu.

Entrevistada: Tu achas que esses professores estarem aqui na periferia, tem a ver com isso?

Entrevistada: Tu sabe que assim ó, eu, tem certas coisas que eu ainda estou descobrindo Cris. No início quando a gente, quando solicitei fazer o início dessa pesquisa, nós fizemos uma reunião e eu apresentei daí como é que era a necessidade tal. Olha Cris assim, eu me assustei, porque não vivi aquilo em lugar nenhum, foi uma gritaria assim, ui! Sabe uma coisa assim bem difícil para mim foi muito forte, porque eu não vivi, porque assim ó, eu estou acostumada a, como é que eu vou te dizer, a conversar com professores do ensino médio, tanto de química, quanto de física, quanto de matemática, tu sabe que eles têm também umas resistências bastante grandes assim, uma ação se tu está dentro do foco de conhecimento ali, ela é assim, é assim, de troca muitas vezes, de confronto, mas dentro de um foco chamado conhecimento. E aqui não se deu, a primeira reunião assim guria elas assim não aceitaram, foi difícil foi uma gritaria, começaram a

gritar a gritar a gritar, nos abafaram eu a Janete a Lu, só que assim eu não talvez eu já tivesse me passado como é que eles eram assim, aí eu tá daí tudo bem, aí no outro dia eu vi que ela viu que eu senti, que eu não gostei realmente daquilo ali, e eu senti poxa, se eu não vou ficar aqui eu não vou conseguir fazer então aquilo que eu acho que eu tenho que fazer, então o porque que eu estou aqui? E aí eu voltei um pouco, e aí eu acho que elas perceberam que eu me fechei e aí eu fui até a Janete, e eu disse ó Janete nós vamos ter que conversar daí nós conversamos, daí ela falou os problemas que cada professor tinha e que vieram parar aqui, tu entendeu? Porque até então eu não sabia dos problemas, de repente ela não me falou, de repente para não me né, não me assustar. Não porque eu estou acostumada a lidar com problemas assim né, mas são vários juntos, é um conjunto junto, é um conjunto de problemas. Hoje está bem mais claro né Cris, um conjunto de alunos com muitos problemas, um conjunto de famílias com muitos problemas e um conjunto de professores com muitos problemas.

Entrevistadora: Daí diante disso o que é que da para fazer?

Entrevistada: Bom Cris daí eu pensei. Bom nós conversamos eu e as outras três gurias, eu não vejo outra coisa assim se não começar a trabalhar com a família, elas vão ter que ir para a rua, elas vão ter que ver qual é o aluno que elas estão ensinando, e aí houve uma restrição muito grande, e aí veio a questão assim dos medos, aí elas foram bem claras depois e falaram que elas tem muito medo, medo, eu tenho medo de ir na casa eu tenho medo do que eu vou ver, não é medo do que vai ver, medo de que aconteça alguma coisa com elas lá, medo, sabe. Medo da violência, medo de que vão ser agredidas. Medo, medo.

Entrevistadora: E você já teve medo dentro da escola?

Entrevistada: Não, dentro da escola eu nunca tive medo, eu sempre me senti muito protegida aqui. Às vezes eu sinto medo, no início eu sentia muito medo na saída, quando sabe né, há algumas bocas de fumo ali porque eu pego o ônibus né, e depois vou lá em cima aonde eu pego outro ônibus, eu sentia muito medo porque no início assim Cris eu botava, eu coloquei, eu fiz essa salinha aqui para tirar um pouco as crianças do foco, quando eles saem, quando tem que sair contidos da sala né, tu sabe né, e aí gente traz para cá, até para acalmar, porque os outros também não tem esse direito de estar vendo essas coisas.

Entrevistadora: Aham.

Entrevistada: E para chamar os pais, para ver o que é que está para a gente ter esse contato né. E às vezes eu pensava, será que eu fui dura de mais com tal pai ou com tal mãe, mas na hora assim eu não, não pensava nisso né, às vezes eu pensava na saída, que eu vou ali, mas hoje não Cris eu digo não se tem que acontecer vai acontecer né, não adiante tu também né, tu vai viver com medo daí. E aí ao mesmo tempo assim eu penso naquele meu medo uma coisa assim que não, que às vezes eu vou na Vila eles me conhecem me cumprimentam, eles me conhecem, não precisa tu conhecer, porque tu acaba te envolvendo tanto que eles acabam te conhecendo, então se aquela restrição às vezes, poxa e falei um monte de coisa e depois sair na Vila né, sai, não hoje eu não tenho mais. Hoje o que eu tenho que falar falo.

Entrevistadora: Como tu vê assim as interferências públicas na Vila?



Entrevistada: Eu vejo de uma forma vergonhosa, não existe isso aqui. Claro a educação no contexto brasileiro né geral, nacional, ela é ela está, eu digo assim ó que nós estamos chegando num patamar assim bunitrofi eu acho nós vamos ter que descer um pouquinho mais para acontecer uma coisa bastante séria né, tanto é que não tem mais educador né, o pessoal já não quer mais se formar nessa área, vai descer um pouquinho mais daqui a pouco vou ter que fazer esse comentário numa turma minha de terceiro ano para depois dar um, se ter uma nova visão, porque a gente, nós estamos chegando no fundo do poço, porque as políticas públicas dentro da escola praticamente não existem mais desde a educação infantil até os últimos anos ali do ensino médio, isso não existe, e cada vez, e aqui então eu não vejo essa, eu não vejo esse investimento, que era para acontecer né.

Entrevistadora: Tu percebe a escola, a comunidade como um descarte do centro? O que não serve lá vem para cá?

Entrevistada: Em que sentido?

Entrevistadora: No sentido de materiais, no sentido de recursos humanos, é um descarte? A periferia serve de descarte?

Entrevistada: Sim, de certa forma sim né porque, é na verdade eu não sei te dizer Cris como é que são as escolas lá do centro, porque tem essa coisa assim, de ter uma demanda tão grande aqui, de eu não ir para lá, eu não sei como é que é a realidade de outras escolas, porque nós não nos reunimos né, na realidade eu nem sei quem são os outros supervisores, eu acho que acontece isso contigo também, então a gente não tem esse contato eu não sei se isso é providencial ou não, tu entendeu eu não sei como é que funciona a realidade das outras escolas.

Entrevistadora: Não há nem um tipo de reunião entre os supervisores nem nada?

Entrevistada: Não, nós tivemos só uma agora, uma das equipes diretivas, agora em julho, é agora nas férias né. Foi uma assim geral para todos, inclusive a necessidade da gente ver, da gente dialogar né, existe uma falta de articulação né, porque tudo, a educação também ela é essa articulação né, então eu vejo a escola dentro do cenário político assim público né no geral né, sem fazendo apologia a nenhum partido, porque se não né, mas abandonada. A educação no geral no Brasil ela está abandonada né, e aqui existe um descaso total né, tanto é que essa sala de recursos ela veio uma especialista para cá, para trabalhar aqui nessa sala, porque ela não estava, porque o horário dela não fechava mais na outra escola, lá no Aeroclube, daí ela veio para cá, se não, não haveria a especialista na sala de recursos. E graças a Deus aconteceu isso, ai abriu o precedente e nós não fechamos mais, agente está cada vez melhorando mais a sala porque a gente quer outra pessoa aqui nós precisamos dessa pessoa aqui.

Entrevistadora: Tu não tem mais ninguém?

Entrevistada: Não, ela saiu, ela se exonerou, ela passou lá em Tabai.

Entrevistadora: Ficou quanto tempo?

Entrevistada: Ela ficou de março, abril, maio, junho. Ela não ficou quatro meses, mas ela abriu o precedente para nós, coisa que não tinha, ela abriu esse precedente. E assim a gente não...



Entrevistadora: Não fechou.

Entrevistada: Não, a gente cada vez está equipando mais a sala.

Entrevistadora: Só que não tem profissional.

Entrevistada: Não tem, pode vir agora veio com a vinda do COM, veio o dvd, veio a televisão que eu pedi.

Entrevistadora: E mesmo tendo um numero de crianças com déficit de aprendizagem não tem a sala funcionando?

Entrevistada: Não tem, não tem. Nós temos os laudos no computador que ela fez, ela organizou todo o material, aqui ó Cris, os materiais construídos ó porque a gente não tem material, então para a inclusão a gente vai ter que fazer tu sabe que a gente não tem dinheiro, ai a gente também fez assim né as cartinhas aqui, tudo criado a mão, tudo feito à mão né, pouca coisa, algumas coisas nós tiramos lá da multimídia da outra sala colocamos aqui, nosso material é esse, é pouco agente está guardando a verba os materiais que estão vindo do programa federal, só que até agora não veio nada ainda, mas isso não impediu que as coisas fossem construídas né.

Entrevistadora: Tu já sentiu discriminação por ser a supervisora da Esperança?

Entrevistada: Por parte de?

Entrevistadora: Da comunidade enfim, em outros locais quando tu fala que da aula aqui na esperança tem discriminação?

Entrevistada: Sim, bastante. Tanto é que não, os conselhos de inicio era que não viesse para cá e uma fala bem forte de uma tanto que eu nunca falei para elas, uma, essa senhora que eu vim primeira vez que eu vim do ônibus de Nova Santa Rita para cá aí ela falou para filha dela e aí a filha dela, a não, mas tem professores muito ruins lá, na Esperança, maltratam bastante as crianças, aí até senhora disse, é, mas há alguns anos atrás, agora eu não sei como é que ta, ai eu sabe, eu aí eu fiquei ué, mas sabe entendeu. E o que eu percebo assim que ficou um pouco dessa, de como era antes, antigamente sabe ficou um pouco misturado assim nos sei lá acho que uma visão um pouco destorcida de como era antigamente, que tinha um, dizem, aí eu não sei te dizer que tinha um nível de violência muito grande aqui que as pessoas entravam a pau, mas agora não, eu não vejo, não vejo isso nos professores, só eu vejo assim um pouco do despreparo assim às vezes.

Entrevistadora: Com relação à falta de presença dos professores na escola? Faltas repetidas, pontualidade, como é que tu vê isso?

Entrevistada: Eu vejo assim, alguns professores faltando realmente, existe uma gama de faltas, mas também tudo isso notado por essa questão, do próprio emprego publico né que te, que se fosse claro um emprego seletista tu iria pensar tu sabe, iria pensar duas vezes antes de faltar, notado por isso, notado às vezes pela questão também do limite também né, que às vezes eu vejo assim, não é todas as salas, mas algumas salas, alguns

também trabalham no seu limite também já. Eu vou te dar um exemplo assim, a Heloisa ela pegou uma turma esse ano que eles ficaram dois meses para se sentar numa cadeira, eles levaram dois meses, porque eles ficavam só circulando. Então teve que entrar, tivemos que entrar ali com a questão de medicação para alguns alunos, tinha vezes que o Andrei ele quase que diariamente tinha que tirar ele contido de dentro da sala de aula, tudo isso tu vai te dando né o teu limite como ser humano.

Entrevistada: É muito problema para um professor?

Entrevistada: Às vezes é muito problema para um professor e muito pouca estrutura, porque assim ó, deveria obrigatoriamente, eu sempre bato muito nessa questão da orientação aqui, a orientação aqui é essencial. Como é que uma realidade como essa não vai ter um orientador fazendo um trabalho direcionado? Se os professores tivessem um pouco mais de autonomia, poderia né tentar, mas o professor ele não tem muita autonomia aqui então tu tem que estar em cima no momento que tu está em cima Cris, como é que tu vai fazer o serviço de orientação? Então não existe é uma coisa assim descabida. Já falei também para o pessoal da secretária de educação quando eles vem. E essa sala aqui a ultima vez que veio a Dani, a gente também falou nós queremos abrir o precedente, então nós não queremos mais fechar essa porta, nós não podemos fechar essa porta, a comunidade está nos cobrando bastante.

Entrevistadora: Mais alguma coisa que tu gostaria de falar assim com essa realidade de periferia.

Entrevistada: Sabe que nós começamos agora sábado a sair e nas saídas a gente estava se organizando porque assim ó nem isso nós não teríamos condições de sair, porque assim ó são muitas horas não sé né, não se tem aquele horário, tem o horário da reunião pedagógica, mas aí a reunião pedagógica ela acaba sendo mais administrativa de tanta demanda que tem né, e o pedagógico mesmo dentro dessa perspectiva de tirar essa reunião para sair não seria viável não dá. Então a gente estava tentando se organizar dentro lá dentro do tempo que a gente tem é pouco, nos outros lugares que a gente fez nós tínhamos tempo Cris. Para sair nós éramos respaldados pela secretária de educação, tu entendeu existe toda uma estrutura por trás. Na verdade a gente está insistindo em fazer isso sem estrutura nenhuma.

Entrevistadora: A pesquisa antropológica? Daí o que é que nesse primeiro dia de pesquisa antropológica vocês já conseguiram visualizar?

Entrevistada: Olha Cris eu vou te, eu sou meia suspeita de falar, mas, eu assim eu gostei bastante eu vi assim várias coisas que me chamaram bastante atenção né. A própria, tu pega o pai tu pega a mãe aqui, tu não sabe de onde eles vem, de que forma eles moram, como é que eles vivem. Lá tu está dentro da casa deles e aí eles também se sentem mais autorizados a falar várias coisas para ti, de tu receber aquilo ali, não tu tem que falar, eles te dão sugestões de como é que está, de, do que é que tem que melhorar e aí a gente também deixa eles a vontade para fazer isso e aí o que eu noto assim, o que eu notei nessas que eu fui, é a questão do como para eles é importante a questão do conhecimento sabe, do saber, da sabe, do filho, da motivação que o filho vai ter que o filho vai conseguir, sabe que ele vai, que ele vai aprender a ler, que ele vai aprender a escrever sabe. E eles querem isso, na verdade eles querem esse nosso retorno, esse nossa.

Entrevistadora: O que é que mais te chocou na estrutura das famílias? Na forma como eles estão organizados, na forma como eles vivem? Esteticamente, o que é que te chocou no bairro?

Entrevistada: Me chocou várias coisas. A própria infra-estrutura da rua. Aí eles falando quando chove claro que as crianças não podem vir, porque entra água dentro das casas, questões assim bem precárias, uma cama para vários, mas assim ó, o que me fez parar para pensar é que nem em um momento eles reclamam daquilo ali, para eles tudo aquilo ali é normal. Até tinha, nós fomos lá nos pais do Pablo e da Heloisa e assim a mãe, a adotante porque a mãe deixou ele lá e a adotante e o adotante, deixou eles, deixaram eles com três dias e não apareceu mais. E hoje a adotante, está na cadeira de rodas e aí é um senhor que tem que trocar ela aí eles vivem com um salário mínimo que ela recebe e eles dando graças a Deus, porque eles adoram a vila que eles adoram aquela casa, adoram o filho sabe poxa se fosse nós, mas eles não estão faceiros, estão bem. E eu sou muito feliz, ele dizendo.

Entrevistadora: Tu percebe o abandono em relação a essa situação?

Entrevistada: Sim, mas eles acho que eles não se sentem tão abandonados parece que eles se sentem acolhido aqui na vila tu entendeu, acolhidos pelos vizinhos, acolhidos pela escola. A gente acolhe de certa forma, e assim é uma coisa assim bem diferente. Eu não vi assim uma revolta sabe, até agora pelo menos, eu não percebi uma revolta assim com a vila com a situação, estamos vendo lá tem muita água ainda para rolar.

Entrevistadora: E os professores estão aderindo a essa idéia?

Entrevistada: Alguns outros não ainda bem resistentes, mas eles têm que ver, eles têm que sentir isso, porque quem está ali dentro da sala de aula são eles, têm que partir deles, eles tem que sair para conhecer a família, muitos brigam com os pais e os pais ficam lá no portão esperando os filhos, que relação que tu vai ter, tu nunca vai conseguir fazer um resgate de nada ali entendeu. E por mais orientação que tenha o supervisão ninguém vai fazer aquilo ali por ti, aquilo ali é eles, é um trabalho de autonomia dos professores, que eles não, a grande maioria não se sente ainda autorizado. Até agora foi bem difícil, mas acho que devagarzinho pode ser que eles se envolvam um pouco mais.

Entrevistadora: Então ta professora, muito obrigada!

Jonara Rodrigues de Silva

**ANEXO C – HOMENAGENS DOS PROFESSORES NA DESPEDIDA DA
PESQUISADORA**

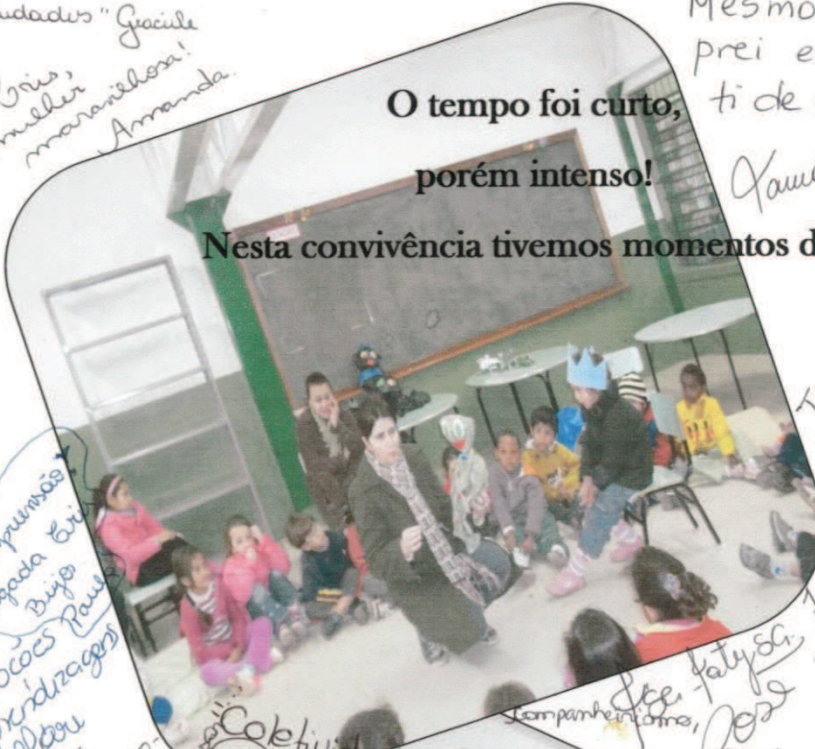
Entirei muitas saudades "Giacile
Bris, muller maranilosa!
Amanda

Mesmo distante, sempre estarei junto a ti de coração. Tera

O tempo foi curto, porém intenso!

Yauara

Nesta convivência tivemos momentos de...



Traço de conhecimentos
Florângela Vargas

Que esta etapa que inicia seja repleta de conquistas = beijos felizes = beijos felizes = beijos felizes =

compunção
delegada
Bryce
moccos
Pauze
caprichados
debu
Amã feix.
grandes copos
medos nos a part
me contenciu amicos

Coletividade
Kat

Je
Lampamhe
katyssi
Rose

fulencif
10

Flavio
100-111-1977



Valeu!!!

Incentivo!
Trabal
companheirismo
de pessoas
miniz
Aprendizagem
Laidiane

granull
Marteirochen
Aminha-Amizade

Smara - Reflexão
→ Vai gostar da minha terra!

Miriam

ANEXO D – NOTÍCIA VEICULADA NO JORNAL LOCAL SOBRE UM PROJETO QUE NASCEU DA “HORA LITERÁRIA”

| cultura | _____ Sábado e Domingo, 03 e 04 de Setembro de 2011 | 7

LENDAS E MITOS / FOLCLORE BRASILEIRO É TEMA DE PROJETO DESENVOLVIDO PELA E.M.E.F. _____ VISANDO A INTEGRAÇÃO

Escola resgata a memória cultural

“Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, bolo inglês
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, fritar pastéis.”

Entusiasmados, com os versos na ponta da língua, os alunos da Escola _____, no bairro Senai, sabem essa e muitas outras parlendas, brincadeira cuja ideia é unir palavras com mesmo ritmo e rima para proporcionar o aprendizado. Há cerca de um mês, em trabalho de incentivo à integração entre família e escola, e com o objetivo de celebrar a Pátria, o educandário desenvolve o projeto Cultura Popular Brasileira.

Entre as ações realizadas com as crianças, os professores trabalham o resgate da memória cultural por meio de parlendas, de canções de ninar, de cantigas de infância e de contos populares que fazem parte dos mitos e lendas passados de geração para geração. A prática envolve oficinas de musicalidade e de confecção de personagens folclóricos, como Saci-Pererê, Mula Sem Cabeça, Lobisomem, Boi-Bumbá, Boi da Cara Preta e outros.

Diversos deles saem do papel e ganham vida nas mãos dos pequenos estudantes. Com retalhos de tecido, enfeitados e pintados, cada um dos personagens do

Jardim C, alunos de _____, tem o seu próprio Saci. “A atividade é ótima, faz com que eles centralizem a atenção em algo que estão gostando. Espero que o trabalho continue porque os alunos estão bem envolvidos e acabam interagindo com crianças das outras turmas fora da sala de aula”, relata a docente, satisfeita com o projeto da escola.

No Jardim A, a mestra _____ demonstra gratidão ao perceber o entusiasmo da turma. “É gratificante porque é a primeira vez que trabalho com a educação infantil. Chegou a dar insegurança, mas ao longo do processo eles absorveram as ideias e agora têm mostrado satisfação. É uma descoberta do mundo infantil”, vibra. Seus alunos associam a parlenda do feijão com a atividade de plantar a semente em um pote com algodão e água. E essa gurizada mirim, claro, não vê a hora do pé começar a crescer. “Eeeeeeu”, dizem, em coro, sobre a expectativa de ver o feijão brotar.

O pessoal do 1º ano do Ensino Fundamental, com auxílio da professora _____, é dono do jogo “O que é o que é?” baseado em perguntas sobre a cultura popular brasileira. “É para eles interagirem em casa, com os pais”, ressalta a docente. A turma também tem um carrinho de rolimã, que poderá ser usado por eles mesmos para descer as lombas do Sesi, em outubro, e um lobisomem feito com sucata.

A difusão da produção infantil junto à comunidade acontece durante a manhã de 7 de setembro, a partir das 09h30min, na _____, paralelamente ao momento cívico do feriado de Independência do Brasil. Também haverá apresentação da música Samba Lelé pelo coral da instituição, formado por alunos de diferentes séries.

O projeto conta ainda com o grupo _____ composto por mulheres da comunidade escolar. Em sua primeira apresentação, na Feira do Livro de _____, profissionais da escola, mães e avós entoarão canções de ninar e cantigas de roda.



Sacis, cavalinhos de pau e petecas divertem a garotada



Instrumento e voz fazem parte da apresentação da música Samba Lelé pelo coral



Juntos da professora _____, alunos mostram as máscaras do Boi da Cara Preta



Cantando, os pequenos do Jardim A mostram que sabem de cor a parlenda do feijão



Turmas da Escola assistiram à peça teatral “O rei cego”