

***Das práticas sociais da  
infância do "Corredor" a  
reflexões sobre a escola:  
saberes e fazeres em  
questão***

**From the social practices  
of the childhood of the  
"Corridor" to reflections  
on the school: knowledge  
and actions in question**

***Georgina Helena Nunes***

Professora Assistente do Departamento de Ensino da Faculdade de Ensino da Universidade Federal de Pelotas. Trabalha com movimentos sociais com enfoque na questão étnico-racial, de gênero e ações afirmativas. Contato: [geohelena@yhoo.com.br](mailto:geohelena@yhoo.com.br)

**Resumo:**

Este texto é resultante de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo refletir acerca da infância negra e trabalhadora residente em uma comunidade rural do município de Pelotas (RS), denominada Colônia Corrientes, e que vive em um espaço restrito, chamado "Corredor", via de acesso à colônia. Através de categorias prioritárias de análise infância, trabalho e etnia/raça foi buscado apreender, através de uma pesquisa de natureza etnográfica, as práticas reconhecidas no seu conjunto como práticas sociais, que comportam elementos, muitas vezes, paradoxais, que potencializavam que esta primeira geração de crianças escolarizadas construam estratégias que garantam ultrapassar as barreiras econômicas a que suas famílias estão sujeitas enquanto trabalhadoras diárias, bem como, o convívio com uma série de distinções sociais sob a forma de racismo e preconceitos no interior de uma comunidade, majoritariamente, de origem alemã e, como consequência, também, no interior da escola. Aponta-se que estas singulares infâncias que estão a se escolarizar, ainda que muitas delas estejam submersas em reprovações sucessivas e privações de direitos sociais, construam no espaço do Corredor, uma postura incisiva frente às adversidades, orientada pela forma como as mulheres cuja condição de negras, pobres, chefes de família e não proprietárias, não as impede de estabelecer contrapontos entre os regimes de dominação e emancipação. Contatou-se as lacunas existentes em uma escola cujos formatos curriculares, se já não dialogavam com um contexto rural universal, igualmente, ignoravam a diversidade e potencialidade das infâncias presentes no seu interior, principalmente as do Corredor.

**Palavras-chave:** Infância. Etnia/Raça. Práticas Sociais. Educação. Trabalho.

**Abstract:**

This text was the result of a doctoral research that aims to reflect about black children working and living in a rural community in the city of Pelotas (RS), called Cologne Corrientes, and living in a restricted space, called "Corridor "access road to the colony. Through priority categories of analysis childhood, work and ethnicity / race was sought to seize, through ethnographic research, practices recognized collectively as social practices, which involve elements, often paradoxical, that allowed this first generation of school children build strategies that guarantee overcome economic barriers to their families while everyday workers are subject, as well as living with a series of social distinctions in the form of racism and prejudice within a community, mostly of German origin and, consequently, also within the school. It is pointed out that such natural childhoods that are to educate, many of them are still submerged in succession and deprivation of social rights failures, build within the Corridor, an incisive attitude towards adversity, driven by the way the women whose condition black, poor, householders and non-proprietary, does not prevent them from establishing counterpoints between the regimes of domination and

emancipation. Contacted up gaps in a school whose curriculum formats, if not already dialogued with a universal rural context also ignored the diversity and potential of childhoods present inside, especially the Corridor.

**Keywords:** Childhood. Ethnicity / Race. Social practices. Education. work.

### **Primeiras linhas, contatos e ações: o descortinar da diversidade de infâncias!**

A chegada no contexto onde ocorreu a investigação acerca da infância negra do Corredor se deu quando, na década de 1990, se agregava à minha docência como professora de Educação Física da educação básica do município de Pelotas (RS), o ingresso na vida acadêmica a nível de mestrado.

Os tempos de conhecer a vida que está fora/dentro da escola efetiva-se, na maioria das vezes, sob a forma de *burlas* que questionam regimes de verdades pedagógicas, metodológicas, epistêmicas e políticas, principalmente, no que tange à dúvida acerca de a quem cabe o papel de investigar a dinâmica escolar: à universidade, ao educador dentro da concepção de educador reflexivo ou a ambos?<sup>1</sup> Contudo, existe um reconhecimento tácito que se expressa através das palavras de Gilberto Velho que afirma que

[...] posso estar acostumado [...] com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos.<sup>2</sup>

Desta forma, após decorrido um tempo após a conclusão do curso de mestrado<sup>3</sup>, tornou-se mais perceptível o hiato existente entre uma compreensão genérica do ser criança trabalhadora da Colônia Corrientes e as insurgentes distinções, nem sempre perceptíveis na escola, acerca da forma como o pertencimento étnico-racial altera as concepções de um segmento de classe social\_ os pobres\_ enquanto unidade, inclusive, em relação às hierarquias sociais existentes já no universo infantil.

Houve um deslocamento na percepção acerca das infâncias da Colônia Corrientes, das crianças que ocupam espaços diferentes em um mesmo território e passam a perceber diferentes

<sup>1</sup> SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

<sup>2</sup> VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 41.

<sup>3</sup> NUNES, Georgina Helena Lima. *Um significado de Escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 1994, 174p.

significados em relação à escola. De forma hegemônica, a escolarização ainda comporta um caráter de redenção da ignorância, do analfabetismo, do estranhamento frente à uma sociedade letrada e de um fatalismo econômico para àqueles/as que vivem na agricultura e da agricultura; todavia este discurso predominante, sob alguns aspectos, é alterado, radicalmente, pelo que Munanga<sup>4</sup> denomina “geografias dos corpos” que habitam um território segregado racialmente.

### **Percurso metodológico: desafios e escolhas advindas no/com a infância do Corredor**

O Corredor, área de posse, vizinho da escola, caminho em direção à Colônia Corrientes, é onde habitam os sujeitos da tese de doutoramento<sup>5</sup> do qual este texto é um recorte; são crianças trabalhadoras negras, não proprietárias, em idade escolar, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Alberto Rosa, localizada no município de Pelotas (RS).

Foram catorze crianças pertencentes a cinco famílias negras que forneceram o substrato empírico que moldou a investigação no seu perfil metodológico, ou seja, as práticas sociais desta infância foram orientando uma escrita que não se justificaria por uma linearidade de análise, mas, sim, pela necessidade em apontar o quanto este viver era singular, paradoxal e muitas vezes contraditório àquilo que, autoritariamente, se decide enquanto típico às crianças negras, ao trabalho rural em que se envolvem as plurais infâncias.

Para essa investigação, portanto, foram estabelecidos alguns percursos metodológicos ainda que, a partir de um determinado momento, estes foram sendo reconduzidos por uma trajetória incontrolável suscitada pelas práticas cotidianas das crianças do Corredor. Os elementos desse cotidiano dizem respeito ao argumento de Cláudia Fonseca ao explicitar que

há uma profunda fé na pesquisa de campo - longas horas, aparentemente “jogando tempo fora” na observação de cidadãos comuns em suas rotinas banais. [...] indo além das falas, observando nas *práticas sociais*, nossa abordagem apoia-se menos na linguagem normativa dos ritos do que na lógica informal da vida cotidiana inscrita no *fluxo* de comportamentos.<sup>6</sup>

Frente à complexidade do real, imersa no coração das situações cotidianas, surgem duas possibilidades frente às quais as incertezas representam um estado patológico da ciência segundo a compreensão de Geertz (2001, p.46)

<sup>4</sup>MUNANGA, Kabenguele. Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 29 ago. 2014.

<sup>5</sup> Este texto é uma reescrita do Capítulo III “Espaço, compartimentação e relações étnico-raciais e de gênero: um Corredor visto em “bandas”, da Tese de Doutorado intitulada “Práticas do Saber, Práticas do Fazer: vivências e aprendizados com a infância do Corredor” (2004).

<sup>6</sup> FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000, p. 7-10.

[...] a fuga para o cientificismo ou, por outro lado, para o subjetivismo não passa de um sinal de que a tensão não pode mais ser suportada, de que os nervos não aguentam e de que se fez a opção de suprimir a própria humanidade ou a própria racionalidade. Estas são as patologias da ciência, não a sua norma.<sup>7</sup>

A norma buscada na ciência é a norma da ciência que pensa o humano em todas as suas possibilidades de produzir razão, razão sensível, portanto, a norma científica, não patológica deste trabalho que visa a compreensão sobre essa infância construída no seu dia a dia, estabelece como ciência aquela que, impregnada de vida, rejeita a fixidez metodológica cuja orientação advoga a compreensão dos fenômenos apenas através da repetitividade, da regularidade, da ordem, das leis e dos conceitos.

A fim de capturar esse universo infantil, busquei a etnografia como método que “foi fundado na procura por alteridades: outras maneiras de se ver (ser e estar) no mundo” (FONSECA, 2000, p.12). Para Clifford Geertz, a etnografia propicia uma possibilidade de descentrar ideias porque

é a grande inimiga do etnocentrismo, do confinamento das pessoas em planetas culturais em que as únicas ideias que elas podem invocar são “as daqui”, não por presumir que todas as pessoas são iguais, mas por saber quão profundamente não o são, e, apesar disso, quão incapazes são de deixar de levar em conta umas às outras.

Menga Lüdke e Marli André salientam que, em educação, utiliza-se uma adaptação da etnografia e, para isso, se faz uso da expressão *tipo etnográfico*. Investigação do *tipo etnográfico* significa, segundo a autora, a não utilização estrita do método, mas a observação de algumas das suas características fundamentais para um trabalho em educação com essa orientação<sup>8</sup>.

Para uma perspectiva de investigar a infância, a etnografia, no entender de diversos autores, entre os quais quero destacar Pinto e Sarmiento (1997), Soares (2000) e Delgado (2011), é uma abordagem que possibilita dar espaço e voz à mesma descortinando, dessa forma, uma outra realidade social que emerge das interpretações infantis e seus mundos.

As alteridades estão manifestas nas *maneiras de fazer* presentes num cotidiano onde as minúsculas práticas, no dizer de Certeau (2001, p.41), não se conformam literalmente aos mecanismos reguladores:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que

<sup>7</sup> GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editores, 2001, p. 81.

<sup>8</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU, 1989.

procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los [...].<sup>9</sup>

A apreensão dos dados deu-se nas instâncias onde prioritariamente ocorriam as práticas sociais da infância do Corredor; nesse sentido, os pontos fixos e, ao mesmo tempo, móveis e, por isso, tão desconhecidos, foram o Corredor, a escola e alguns lugares de trabalho.

A oralidade é um traço essencial nas comunidades rurais; é o meio primordial por onde circulam as notícias, as fofocas, os saberes, os acordos, ou seja, uma infinidade de situações. Todo esse intercâmbio exige a observância de

[...] uma correlação de gestos e corpos, uma presença das vozes e dos acentos marcados pela inspiração e pelas paixões[...]. É-lhe necessário aquele timbre de voz que identifica e individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo.<sup>10</sup>

As falas foram apreendidas e absorvidas junto aos fatos. Algumas vezes observava com silêncio, afastamento; outras, observava participando.

A minha condição de pesquisadora *in locus* pressupunha que também se fizesse parte da partilha de tudo, até mesmo das tarefas. Em uma colheita de pimenta fui colocada com as crianças mais habilidosas \_ Francine e Jader\_; a minha pouca habilidade era equilibrada com a agilidade do/a garoto/a e tal raciocínio minimizava a possibilidade de um baixo rendimento em relação ao número de latas a serem enchidas de modo a não alterar a renda familiar diária.

Tanto ao final das carreiras de plantio da pimenta como embaixo das árvores, entre os eucaliptos, à beira do arroio ou na estrada, os locais das observações foram se deslocando, encaminhando para o encontro das infinitas perspectivas que compunham aquele tempo de ser criança, de viver determinada infância.

Vali-me, igualmente, de análise documental, imagética e também de alguns dados quantitativos que concediam algumas informações relativas ao desempenho da comunidade escolar como um todo e das crianças do Corredor, em especial, a partir do ano de ingresso das mesmas.

### **Práticas de crianças trabalhadoras negras na relação com seus contextos saber, fazer, aprender e poder!**

---

<sup>9</sup> CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL Pierre. *A invenção do Cotidiano*: 1. Artes do fazer. Rio de Janeiro:Vozes Ed., 2001, p. 41.

<sup>10</sup> CERTEAU, 2001, p. 336.

### ***Da prática do cuidar, do cuidarem-se à escola a lugares de não cuidado***

As formas como se dão as tentativas de minimizar ou aproximar as diferentes histórias daqueles/as que constituem o ambiente escolar, não é um processo simples. Essa interação dialógica, ao ser tecida, passo a passo, requer muito mais do que uma perspicaz persuasão; implica em, de fato, criar canais de confiança, principalmente, na potencialidade de cada um/a; é uma persuasão contida não apenas nas palavras que, como signos linguísticos, muitas vezes dizem ou expressam aquém do que realmente se acredita, mas no reconhecimento que diferentes experiências podem e devem dialogar através das mais inusitadas formas de comunicação.

Uma das professoras, moradora na comunidade, na tentativa de se aproximar das crianças pesquisadas afirma que elas apresentam um comportamento bastante desconfiado frente à sua afirmação de já ter passado pelas *mesmas* experiências de privação material que elas vivenciam:

*A Marizane, o Luiz Eduardo e o Jeferson diziam assim: “A senhora diz isso porque a senhora só vive bem”. Ai eu digo assim: “Não, a tua também pode ser, eu já usei sapato velho, fiz tal coisa, já passei praticamente fome, mas é uma situação diferente, porque [...] não se sentem motivados porque não estão bem alimentados, não estão bem resolvidos, não tem uma casa decente para morar, vivem no meio daquelas... daquele horror que aquela gente vive ali. Eles querem deitar não tem uma cama para dormir, não estão bem alimentados até onde essas crianças vão estudar? [...] nós fizemos uma injeção de ânimo neles; a gente sabe que se eles estudarem eles vão melhorar, mas eles ficam quatro horas conosco e depois eles ficam em casa (Diário de Campo III, Profª. Rosaura, p.160).*

A onipotente pretensão pedagógica pode deixar resvalar que sem estar na escola, sem ter como emblema seus bem-sucedidos educadores/as e longe de seu conjunto de conhecimentos preestabelecidos, o futuro das crianças estaria obstinado a uma pobreza em que não existe boniteza e nem perspectiva. Sem fazer apologia à pobreza cabe salientar alguns esquecimentos acerca da resistência negra dos quilombos, das ruas, dos terreiros, dos clubes sociais negros, dos movimentos sociais e da vida de todos os dias, inclusive do Corredor, que faz movimentos, inusitados, desobedientes, combativos frente a tantas certezas! São necessárias, sem dúvida, algumas camas a mais, outros sapatos, outras casas e outra escola quem sabe com um pensamento menos determinista em relação às vidas dos *outros*. Ou, então, olhar estas vidas dentro das possibilidades de serem ressignificadas de forma menos verticalizada.

As próprias crianças reconhecem a necessidade de mais camas mas, também, se reconhecem através da proximidade de seus corpos, enquanto seres cuidadosos para com os laços familiares que têm garantido um andar, na contramão, de um lugar a outro, até chegar a esta primeira geração de crianças que avança nos processos de escolaridade e de outras opções em relação aos demais membros da família: “É muito melhor cuidar das crianças do que ir pra lavoura,

eu dou comida para eles e boto todo mundo pra dormir junto, ali nós ficamos quietinhos” (Diário de Campo III, Patrícia, p.61).

Para Boff, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo; representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.<sup>11</sup> O ato de cuidar, segundo Patrícia que se aquieta juntamente com os irmãos, na mesma ou na única cama, é um ato de autoeducação e de ensinamento e este depoimento, aparentemente tão simples, é uma grande lição que, de sobremaneira reeducaria àqueles/as cujo educar é profissão, todavia, desprovido de reconhecimento acerca dos atos simples que, muitas vezes, carregam potência de mudança contida na ideia de reciprocidade:

*O que eu costumo fazer e que várias pessoas dizem que eu sei e gosto muito, é de cuidar crianças [...] porque é uma coisa agradável e que nos transmite várias coisas. Eu que ainda sou uma criança, ensino e aprendo com eles coisas que eu não tive a oportunidade de aprender na idade deles, mas que agora tô aprendendo com o tempo. [...] quando precisam de explicação ou de ajuda eles pedem para mim até porque minha mãe não fica muito tempo em casa (Diário de Campo III, Patrícia, p. 64).*

O cuidar e o ser cuidado, o ensinar e o ser ensinado, estabelece nas palavras da Patrícia, 14 anos, que se percebe criança, uma relação de interdependência algo tão difícil de se perceber “porque nem os nossos olhos nem as nossas mentes foram treinados ou preparados para ver as relações de interdependência. Nas nossas escolas fomos ou somos preparados para conhecer ‘pedaços’ independentes da realidade”<sup>12</sup>, pedaços estes que, se autoneciam como capazes de emancipar as crianças que, pelo indiscutível fato de não terem o direito de possuírem camas e sapatos, resta, então, a oferta de um conhecimento disciplinar que não absorve um aprendizado de/no cuidado que, se emerge da precariedade das condições de existência, também deflagra aquilo que de mais preliminar deveria exigir do ato pedagógico: o não atrelamento do mesmo à “simplificação psicologizante de que a educação se reduz a uma relação interpessoal mestre-aluno. Falamos em ação humana, entre humanos, entre adultos e crianças, entre a vida adulta e a infância em seus diversos ciclos-tempos de formação como seres humanos”.<sup>13</sup>

### ***Dignidade, des-dignidade e a prática do falar, do gritar, sem se fazer ouvir!***

<sup>11</sup> BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. 8.ed. S. Paulo: Ed. Vozes, 2002, p. 33.

<sup>12</sup> ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. 3.ed. S. Paulo: Ed. Vozes, 2003, p. 78.

<sup>13</sup> ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 158.

Recupero uma matriz pedagógica proposta por Arroyo<sup>14</sup>, que diz respeito a um aprender imitando, convivendo, revelando incertezas e inseguranças, trocando formas de viver e de ser, significados e cultura, conhecimentos e competências imprescindíveis que organizem a prática escolar, turmas, atividades, tempos e espaços de escola, intercambiados com outros tempos e espaços porque a “sucessão de tempo é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles”.<sup>15</sup> Para isso é necessário que a escola seja um lugar de

uma boa lembrança de um trato digno, onde foram respeitados em seu tempo de infância e adolescência e juventude. Ao menos nos tempos de escola vão aprender uma grande lição: a exigir ser respeitados como gente em outros, em muitos outros tempos sociais que a vida lhes depara.<sup>16</sup>

O tempo de escola como lembrança de tempo de respeito, trato honesto e dignidade humana requer qual princípio educativo? Qual trato honesto e digno asseguraria aos educandos desse meio rural, multifacetado pela diversidade cultural, étnico/racial e econômica se afirmarem enquanto sujeitos de direito dessa condição básica a todos os membros da espécie humana, nos seus mais elementares princípios: dignidade humana enquanto princípio ontológico, socioeconômico e biológico? De que forma pedagogizar o processo de des-dignificação sofrido pela infância negra, filha de trabalhadores/as diaristas? Infância do Corredor, lugar de pouca fruta, mas lugar de escola; lugar onde a vida vai se forjando à margem das benesses materiais, numa dignidade incorporada a uma tradição econômica que, no dizer de Assmann<sup>17</sup>, estaria restrita aos direitos básicos reclamados pelas próprias crianças, de comer, de brincar, de trabalhar e as raramente ditas mas observadas, falta de saneamento básico, energia elétrica, roupa, enfim, levar uma vida pelo menos próxima de quem mora na Colônia.

*Bom, nós trabalhava no fumo, trepava goiabeira, comia bergamota, laranja. Se nós vivesse lá ia ser bem melhor, não tem o perigo da estrada, lá é Colônia. Aqui é muito movimentado, não tem lugar prá sair, é só ficar em casa. Lá é bom de correr, brincar, fazer piquenique... A gente brinca no meio da lavoura (Paloma). Lá é bom de se viver (Marizane) (Diário de campo III, Marizane e Paloma, p.12)”.*

*Lá na Colônia eu brinco, como frutas, brinco de balanço. Onde nós trabalhava a gente comia bastante fruta, bergamota, laranja e pêssego. Ah, a Colônia é bom!!! No Corredor a terra é ruim e não pega a fruta e verdura até que dá [...]” (Diário de Campo III, Alexinho, p.22).*

<sup>14</sup> ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. S. Paulo, Ed. Vozes, 2001, p. 169.

<sup>15</sup> SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001, p. 194.

<sup>16</sup> ARROYO, 2001, p. 169.

<sup>17</sup> ASSMANN, 2003, p. 128.

A fala que se segue é instigante acerca de qual pedagogia contra processos de desdignidade resultante, principalmente, da diferença étnico-racial, de gênero e classe, tão presente nessa realidade cujo preconceito alimenta a segregação afetiva e espacial em todos os lugares. Como fazer para ser escutado e mobilizar outras atitudes para além da indiferença? Ora, de que imobilismo se fala: de uma infância que assume *para si* um não gostar de uma escola e, no limite, expressa seus sentimento de recusa através de gritos sem, contudo, deixar de gostar de sua pele? Ou de uma escola que ao não perceber, ou querer perceber, o sentido da *morte* anunciada por Paloma como uma morte que não é física, mas da possibilidade de aprender, se encontrando e encontrando nos outros colegas elementos de ruptura para as fronteiras visíveis e invisíveis que segregam infâncias pelos demarcadores referentes a cor de pele?

*Não gosto da escola, me chamam de negra, macaca. Tá certo que a gente é negro mas não precisa estar chamando, eu gosto de ser da pele que eu sou [...]. Eu poderia estar na 5ª série, eu rodei porque eu não gosto de estudar. Eu quero morrer de uma vez, pra parar de estudar, prefiro morrer do que estudar. Dá vontade de eu me matar sozinha (Diário de Campo III, Paloma, p. 68).*

Assmann faz uma alerta lembrando processos de eugenia, genocídio que trazem

a eliminação física de seres humanos percebida como algo normal, pelos causadores diretos e pelo contexto cultural no qual agiam, verificou-se com suma frequência na evolução da nossa espécie, mesmo nos tempos modernos. As mais diversas formas de discriminação – a mulher, a étnica, o racismo, etc.- e a escravização de um número assustador de seres humanos ao longo da história, com evidentes repercussões até hoje, nos obriga a ser cautelosos e até desconfiados diante de qualquer suposição apressada de que já tenha vigência o reconhecimento óbvio da dignidade humana estendida a todos os membros da nossa espécie.<sup>18</sup>

Nesse processo de des-dignificação que algumas crianças sofrem, mesmo no interior da escola, de que forma poderia ser trabalhado o seu contrário, a dignificação enquanto trato digno e honesto para enfrentar as questões que atravessam os seus tempos de infância? Quais seriam as pessoas que teriam as respostas a esses questionamentos que tentam trazer, dialeticamente, processos de dignidade, utópicos ainda, e processos vivos de des-dignidade numa dimensão prática que se deseja uma prática de reversibilidade de tais circunstâncias?

Assmann “diria que a defesa da dignidade humana pressupõe que uma sociedade não queira mais continuar a mentir constantemente a si mesma”<sup>19</sup>, principalmente, no que tange a fazer vistas grossas em lugares que não requer tal omissão:

<sup>18</sup> ASSMANN, 2003, p. 113.

<sup>19</sup> ASSMANN, 2003, p. 127.

*Eu acho que a escola em determinado momento faz vista grossa, tratando como iguais crianças que a gente sabe que são desiguais. [...] não sei se lida dessa forma por não saber como lidar com essas crianças ou se realmente não tem interesse de mexer com isso aí, até porque [...] o próprio professor não está preparado e, de repente, pode ser por causa dos seus próprios preconceitos, isso aí vai vir à tona... (Diário de Campo III, Profª Martha, p.75).*

A negligência frente a situações de conflito é denunciada por aqueles/as que são alvo dessas práticas de omissão; essa denúncia não apenas dá visibilidade a uma realidade de silenciamento, como também é demonstração das potencialidades dessa infância que é briguenta, esperneia e, igualmente, dá sinais de entendimentos sobre direitos que são, mais do que legais, fundamentalmente humanos.

*Ao chegar na escola encontrei Paloma que “intimava” Alessandro, seu colega de aula. A menina dizia repetidamente: “Ele tá ofendendo a minha raça”. O outro colega de classe fomentava a discussão dizendo: “Processa ele!” Paloma, irritadíssima, também dizia: “Mexeu comigo já leva um soco, começa a chorar que é bom! Já bateu, já sabe [...]”. Paloma acusava à professora que tentava acalmar os ânimos, dizendo que “o Alessandro não tem jeito”, que ela estava se fazendo que não escutava o que ele havia dito, que ela sempre “se fazia” (Diário de Campo III, Paloma, p.69.)*

A professora confirma a afirmação de Paloma. As vistas grossas são uma forma de não fomentar o conflito, de não torná-lo maior do que já está. Contudo, fingir que o preconceito racial não existe é ignorar que o silêncio pode reproduzi-lo dando-lhe, de certo modo, sobrevida: “[...] é como se a discussão sobre ele fosse lhe dar vida. E só existisse a partir do momento em que dele se falasse”.<sup>20</sup>

Uma escola que ignora os focos de seus problemas não é aquela escola comprometida em capturar a sua dinâmica enquanto movimento que não se esgota em uma simples acomodação de conflitos porque desta forma caminha de maneira irresponsável; ignorar os problemas que são recorrentes e transmutar estas micro lutas sociais \_ desabafo de Paloma\_ a códigos reguladores-disciplinares da escola como normas, principalmente, favorecedoras daquelas que, subliminarmente, são ditadas, mesmo no interior da escola, pelos *grandes*; é agir radicalmente com parcialidade a ser vista enquanto institucionalidade de um racismo que, em suma, significa o favorecimento aos grupos hegemônicos.

*[...] A escola assim como um todo discrimina sem querer discriminar, esse fato né? Dessas nossas crianças, ali, principalmente do Corredor. Porque se, na verdade, se aquele Corredor passasse a não existir, seria ótimo. Seria um problema menos. Aquele Corredor*

<sup>20</sup> CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismos e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. S. Paulo: Ed. Selo Negro, 2001, p. 56.

*ali é o foco que os grandes não gostariam que existisse, então, eu acho que se não existisse seria um problema a menos para eles (Diário de Campo III, Profª. Martha, p.79).*

Negar a existência do lugar como um todo, que só tem existência pelas pessoas que o anima, seria quase que assumir aquilo que um dos meninos, estudantes da escola aponta “os ricos vivem como se fosse um condomínio fechado, só da família deles e o interesse pela escola é só para o bem das crianças deles” (Diário de Campo III, Richard, p.42).

Essa relação entre os *grandes* e os *pequenos*, *adultos* e crianças do Corredor, traz implicações que não estão encerradas em antagonismos representados apenas pela classe social de pertencimento; esta proporcionalidade \_ grandes e pequenos\_ diz respeito a posições de sujeitos construídas a partir das contrastivas diferenças que fortalecem as práticas segregacionistas até mesmo entre os pobres. Inspiro-me em Silva (2000)<sup>21</sup>, Hall (2001)<sup>22</sup> e Woodward (2000)<sup>23</sup>, para dizer que isto se constitui em processos resultantes em identidades que são políticas, que estão amarradas a dimensões simbólicas que definem lugares sociais subalternizados a homens, mulheres e crianças.

### ***As identidades a partir das práticas de trabalhar e arregimentar a força de trabalho “morena”***

Pela concepção de tradução cultural advinda de Bhabha<sup>24</sup>, as formações identitárias atravessam e se interseccionam através de fronteiras<sup>25</sup>, por isso, entre o *estéril* do negro Corredor e o espaço *produtivo* da alemã Colônia Corrientes, ocorre, inevitavelmente, a negociação de alguns elementos das culturas dos grupos, sejam elas hegemônicas ou não, destituindo, desta forma, a ideia de uma propensa pureza cultural.

Sujeitos emergem de *entre-lugares*, *expressão* utilizada por Bhabha<sup>26</sup>, como referência à brecha que é resultante dos excedentes da soma das partes da diferença, geralmente expressas naquilo que de forma simplificadora e equivocada é entendido como *mistura*. No interstício da relação com as diferenças, recorro à Eliane, uma jovem trabalhadora, colona, não alemã, que participa da festa e sabe, igualmente, as posições de sujeito a que pertence e não pertence.

<sup>21</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

<sup>22</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

<sup>23</sup> WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, 2000.

<sup>24</sup> BHABHA, Homi. *O local da cultura*. B. Horizonte: UFMG, 2001.

<sup>25</sup> Para BHABHA (2001, p.27) o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um “entre-lugar” contingente que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

<sup>26</sup> BHABHA, 2001, p. 20.

A fala abaixo expressa a dinâmica de identidades híbridas nas quais os sujeitos se constituem, mesmo sem saber se explicar, mas imerso em um processo de negociação de identidade e prestígio:

*Sou de Colônia eu acho né? Sou da Colônia, devo ser colona só que não sou alemoa, eu acho que eu sou, é... porque eu sempre me criei na Colônia né? G: Ser colona é profissão? EM: Eu acho que é porque é trabalhar na lavoura né? G: E é ser raça também? EM: Não a raça eu acho que já não, não interessa só que eu acho que é colono, depois quando tem a festa do colono aqui, a gente vai pra festa do colono, é a nossa festa, do pessoal da Colônia (Diário de Campo II, Eliane, p.129).*

Esta aparente *identidade difusa* reflete uma tensão colocada acerca do que se sabe que não é e daquilo que se tem como certo que é, respectivamente, *alemão* e trabalhadora, contudo, nenhuma menção ao fato de ser negra. Para a professora, “muitas vezes eles buscam exemplos no branco [...] eles não buscam como exemplo o negro, então é isso aí que choca, isso aí é chocante. [...] eles não têm isso aí, esse amor à sua raça, se eles pudessem eles seriam brancos” (Diário de Campo II, Prof.<sup>a</sup> Martha, p.81).

Esta afirmação de quem vive a escola e a comunidade decorre da maneira como a branquitude<sup>27</sup> opera sem que o ser branco jamais entre em questão, principalmente, no que concerne ao relativo privilégio de estar, fenotipicamente, sem impeditivos, em qualquer lugar de poder.

A identidade híbrida como dado inerente ao processo de socialização resulta em identidades com características que não são entregues no nascimento para uma vida inteira, todavia, Malouf, assinala que ao se nascer com algumas características físicas se está exposto a outros que

fazem-nos sentir, pelas palavras, pelos olhares, que somos pobres ou aleijados, demasiado baixos ou demasiado altos, escuros ou demasiado louros, circuncidados, não circuncidados ou órfãos- estas inumeráveis diferenças, mínimas ou significativas, que traçam os contornos de cada personalidade, forjam os comportamentos, as opiniões, os receios, as ambições, que se revelam muitas vezes eminentemente formativas, mas que frequentemente nos ferem para sempre.<sup>28</sup>

Os *outros* faziam Eliane perceber que não é alemão; faziam-na, também, implicitamente, não querer ser negra, todavia, o fenótipo não a livra porque são marcas que, inevitavelmente, lhe conferem o humano direito de ser diversa.

<sup>27</sup> Segundo Rossato e Gesser (2001 p.11) “ser branco é a ‘norma’, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do ‘outro’ “ e, assim sendo, a branquitude “demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos como de ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônicas”.

<sup>28</sup>MALOUF, Amim. *As identidades assassinas*. 2.ed. Lisboa: Diffel Difusão Editora Ltda, 2002, p. 35.

As reações das crianças do Corredor com comportamentos explosivos como o de Paloma, se justifica porque sua identidade racial grita mais alto. Lembro aqui a contribuição de Malouf<sup>29</sup>, segundo o qual a identidade racial grita mais alto quando

[...] por vezes, quando não temos forças para a defender, dissimulando-la, refugiando-se ela então no fundo de nós mesmos, acocorada na sombra, à espera da vingança; assumindo-a ou ocultando-a, proclamando-a discretamente ou em voz bem alta, é com ela que nos identificamos. A pertença que está em causa \_ a cor, a religião, a língua, a classe social [...] - invade toda a identidade.<sup>30</sup>

Positivar identidades é um compromisso fundamental na medida em que, ao existir uma correlação entre inferiores e superiores no contexto investigado, esta correlação relega à ocupação dos escassos postos de trabalho regularizados apenas algumas pessoas que se destacam pela capacidade em submeter-se ao estereótipo de *bom* empregado; esta adjetivação é permeada por uma série de subjetivações que traduzem o renovado espírito colonial subsumido nas sociedades cuja liberdade de ser ainda é espera.

O trabalho enquanto presença em todas as etapas da vida das famílias do Corredor é percebido quando as mães relatam que poucos dias após o parto, seja natural ou cesáreo, já colocam os bebês em caixotes e retornam às lavouras, também, em virtude da não formalidade nas relações trabalhistas.

Sr. Pelezinho, único trabalhador negro do Corredor com 25 anos de carteira assinada, é considerado pelos patrões um trabalhador *fiel*; esta *fidelidade* se define não apenas pela qualidade com que executa sua profissão junto ao posto de gasolina e os demais negócios que o patrão possui. Sua atitude produz incômodos a quem percebe a mesma enquanto traços de submissão:

*O Sr. Pelezinho ali no posto me incomoda sabe? [...] tu podes ver que ele está sempre assim de cabecinha baixa, ele é assim, ele é totalmente submisso, e outros também; tu podes ver o pai do João ele acompanha todo o crescimento do João, mas também é ali, aquele senhor que ele chega ali, de cabeça baixa, submisso, aos professores, aos outros pais simplesmente porque é negro (Diário de Campo III, Prof<sup>a</sup>. Martha, p.85).*

Essa carteira assinada que é situação *rara* e custa tão cara ao Sr. Pelezinho e a outros tantos que, mesmo sem a carteira, baixam a cabeça com medo de perder o posto de trabalho, exigiria, por parte dos mesmos, uma desenvoltura/reação que não concebesse a existência fora das condições de combate à exploração, à fome e a miséria, a respeito de que nos lembra Fanon.<sup>31</sup> Nesse sentido, a alienação presente é uma alienação de natureza também intelectual, em que o

<sup>29</sup> MALOUF, 2002.

<sup>30</sup> MALOUF, 2002, p. 36.

<sup>31</sup> FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda, 1974.

complexo de inferioridade é precedido, por um duplo processo que é, primeiramente econômico e, posteriormente, seguido pela epidermização desta inferioridade que, “ao negro pede-se que ele seja bom preto; posto isto, o resto vem por si. Fazê-lo falar ‘a língua de preto’ é amarrá-lo a sua imagem, caçá-lo, aprisioná-lo, eterna vítima de uma essência [...]”.<sup>32</sup>

Essa fala de *preto bom* amarrada à imagem que o aprisiona a uma condição de submissão é explícita na narrativa de Elenice, ex-aluna da escola, filha de Pelezinho e que muito contribuiu para que essa investigação fosse possível, arregimentando as fotografias de família.

Elenice é a única menina negra do Corredor que completou o ensino médio, trabalha de babá no outro lado da faixa<sup>33</sup> e, como todos os demais, vive à espera de um trabalho que, primeiro, a remunere melhor e que, segundo, tenha a mesma sorte de seu pai quanto à carteira assinada. Relata, em detalhes, os critérios \_ raciológicos \_ que foi submetida em uma das suas tentativas de emprego:

*Ah eles não queriam branco [...] porque branco não ia parar com eles. Não sei... eles queriam uma pessoa morena, porque moreno é mais dedicado. E eu fiquei com medo já quando eles disseram que queriam mais uma pessoa morena. A mulher lá, então quando eu ria, olhava pra minha boca: “Que dentes lindos tu tem”! E eu fiquei toda assim, cheia de coisa: “Olha nós queria uma pessoa morena, que é mais dedicada, fica mais simpática”. Eles levaram uma gurria daqui, lá de Turuçu. Uma gurria bem pobre até. Ela é morena... ela é pobre né? Ah, eu não sei, ela só dizia que o meu sorriso era muito lindo. E eu fiquei com medo [...] eu pensei: “Ah, só falta arrancar os meus dentes fora ainda”!!! Olha eu não sei, pra mim eles iam levar pra um cativoiro, pra nunca mais trazê (Diário de Campo II, Elenice, p. 189).*

Esse exemplo dado por Elenice é mostra de uma mentalidade que, inacreditavelmente, ainda é presente em um pós-abolição que não se alforriou dos imaginários da escravidão. Essa identificação não é casuística, percorre os longos tempos da história \_ de uma história muito mal contada \_ em que os negros/as são vistos/as como submissos, dóceis, enfim, uma história conveniente ao mesmo tempo que convincente até mesmo para alguns negros que por força dessa imposição e, também, das necessidades, a incorporam.

Elenice que já conta com um determinado capital cultural<sup>34</sup>, sofre frente à possibilidade de ser conduzida a um cativoiro, com a eminência de ter seus dentes brutalmente extraídos e, por isso, tal qual como contou, chorou de medo; a história do cativoiro, dos dentes que,

<sup>32</sup> FANON, 1974, p. 65.

<sup>33</sup> Faixa é designação à Rodovia Federal, BR 116, que fica próxima à comunidade.

<sup>34</sup> Capital Cultural no sentido conferido por Pierre Bourdieu (1998, p.74) que segundo o autor pode existir sob três formas:” no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais [...] e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte, porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia- propriedades inteiramente originais”. Bourdieu (1998) explicita que a posse do certificado escolar não está intimamente ligada à ocupação de quadros de trabalho. Na especificidade da questão investigada, apenas o certificado escolar não garante a ocupação de um cargo para o qual variantes de classe, gênero e raça também são determinantes.

subliminarmente envolve a história de seu pai, o Pelezinho da carteira assinada, são representações horrorizantes e vivas no seu imaginário de, no limite, morena.

As crianças, mais do que os adultos do Corredor que nunca ou muito pouco estiveram na escola, recebem um reforço à esta imagem submissa de seus antepassados, reforçada por uma educação que nos seus diversos momentos, seja de trabalho, escola e família, enfim, no seu cotidiano, lhes traz representações que não desnaturalizam as hierarquias sociais advindas das diferenças e que forjam identidades sociais sem explicitar as relações assimétricas de poder que nelas estão contidas. Neste aspecto a contribuição de Silva, ao falar de representação e identidade é importante porque

[...] a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. [...] é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a identidade. [...] questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.<sup>35</sup>

As formas de representar o que ainda se configura como realidade, realidade esta não tão distante do Corredor, sob o ponto de vista geográfico e ideológico, é exposto através de um relato que coloca lado a lado, em um mundo globalizado, a existência de outras formas de escravidão, a moderna. Os avanços tecnológicos, sociais, legais em torno dos direitos humanos, não eximem que algumas pessoas ainda sejam *escolhidas* para viver à margem de informações e conhecimentos mínimos que impossibilitem que formas inúmeras de viver deem tenacidade a parcimoniosas barbáries!

Sr. João, soldado aposentado e de origem rural, pai do menino João – Joãozinho – que trabalha como diarista, ao fazer uma crítica à realidade dos negros no Corredor conta a história da Feitoria, localidade situada a poucos quilômetros da Colônia Corrientes, onde existe a presença de trabalho escravo<sup>36</sup>, fruto da expropriação intensiva da força de trabalho que até os dias de hoje, ainda, subsiste:

<sup>35</sup> SILVA, 2000, p. 91.

<sup>36</sup> Segundo o *caput* do artigo 149 do Código Penal, entende-se por trabalho escravo a seguinte condição: “Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto [...]”.

O relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 2011, revela o perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil. Entre tantos dados “mostra que, em média, as principais vítimas do trabalho escravo são homens negros, em torno dos 30 anos, com baixa escolaridade e migrante do Nordeste. Dos 121 trabalhadores entrevistados, 52,9% tinham à época menos de 30 anos, 81% são negros, pardos e índios e 77,6% nasceram naquela região [...] Em termos de escolaridade, 18,3% nunca frequentaram a escola e 45% são analfabetos funcionais (contam com menos de quatro anos de estudos completos). Além disso, o documento aponta que a situação de escravidão está diretamente relacionada à exploração do trabalho infantil. São homens que começaram a trabalhar muito cedo, antes dos

*Você imagina que tem... eu fui pescar e eu cheguei num lugar que veio um rapaz, um senhor, pra ter a ideia ele só sabe o nome, ele só sabe o nome. Pra você ter uma ideia ele... ele não conhece o dinheiro [...] eu tentei investigar né? Eu disse pra ele assim: Você trabalha quantos anos? Há quanto tempo? Ele respondeu: não sei. Onde é a sua casa? Não, não tenho casa. E vive aonde, aonde você vive? Ah eu tô parando no galpão lá, pra baixo. Aí eu disse assim: Você ganha quanto? Ele não entendeu ... eu disse: Dinheiro assim... dinheiro assim... tanto é que ele não conhece dinheiro. Eu disse pra ele: o que é que tu tens aí de dinheiro? Ah, eu tenho um beija-flor. E esse outro teu irmão quanto é que ganha o teu irmão? Ah, o meu irmão eu não sei, o meu irmão ganhou uma onça já faz tempo. Que tempo faz que ele ganhou essa onça eu disse assim: ah eu não sei, já faz tempo ela tá assim meio rasgada sabe? Tem um que é casado com a minha sobrinha, mora lá, cuida dessa granja e sabe tudo; ele disse que é isso aí mesmo: ele disse que não conhecem dinheiro, a maioria tá sendo explorado, são tudo moreno, é muito triste.*

Trabalho escravo, real ou em analogia a ele, foi uma comparação sempre presente durante o percurso investigativo. Viver na forma desses dois homens que o Sr. João encontrou não é novidade nesta sociedade em que algumas poucas onças (cinquenta reais) e beija-flores (um real) representam o montante que arrasta miseráveis<sup>37</sup> por todo este Brasil.

Esses dois homens, párias da indiferença, certamente nunca passaram pela escola; aprenderam, talvez, numa relação de homens que vivem à margem da informação, na escola da sobrevida, a identificar beija-flores e onças porque nessa esfera de existência a relação com os animais, ainda que simbolizados, lhes conferem, uma maior dialogicidade. O que poderiam fazer com esses eventuais beija-flores e onças? Cálculo, economia, racionalidade para qual fim? As suas existências, então, não são contadas pela quantidade de anos e pela previsão do que lhes faltaria viver porque talvez ignorem as suas idades. Contudo, esperar consumir esse tempo pela razão do que recebem seria uma grande ironia; o seu tempo de existência ninguém pode assegurar porque depende do quanto de comida vão ganhar para trabalhar, do tempo de trabalho que suas forças de trabalho vão ser utilizadas, depende, também, da quantidade de negros/as que estiverem aptos/as a substituí-los/as na hora em que o corpo cansar tal qual uma peça descartável; em alguns casos a condição de peça se assemelha à condição de pessoa.

A Feitoria, lugar da pesca do Sr. João, fica a apenas alguns quilômetros da escola; muitas pessoas por ali circulam na busca de lazer, tomadas por uma cegueira que por vezes parece ser

---

16 anos (92,6%) – destes, 40% iniciaram antes desta idade”.

<sup>37</sup> A maioria dos brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza é negra ou parda, jovem e vive na Região Nordeste dados estes que têm como base o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Por conta disso, o governo estipulou que famílias com renda igual ou inferior a R\$ 70 por pessoa são consideradas extremamente pobres. Este contingente corresponde a 16,2 milhões brasileiros, o equivalente a 8,5 % da população do país. Desse total, 70,8% são pardos ou pretos e 50,9% têm, no máximo, 19 anos de idade. O mapa revela que 46,7% dos extremamente pobres vivem no campo, que responde por apenas 15,6% da população brasileira. De cada quatro moradores da zona rural, um encontra-se na miséria. As cidades, onde moram 84,4% da população total, concentram 53,3% dos miseráveis. Disponível em: <http://www.tvt.org.br/blog/brasil-um-pais-de-ricos-e-miseraveis>. Acesso em: 29 ago. 2014.

coletiva; percebe-se que a visão que mais lhe falta é a visão do *outro*, um ser cuja humanidade é roubada em troca de alguns símbolos.

A escola fica a poucos metros do Corredor, onde buscam os negros/as, fiéis e, melhores ainda, se forem de dentes bonitos e sorriso largo; existem trabalhadores/as que conhecem dinheiro mas não conhecem as letras, as leis, os lugares da cidade, por isso seus filhos estudam; existem crianças que estudam, vão para a escola e não são vistas nas suas particularidades, essa sua passagem pela escola poderia lhes conferir, para além das onças e beija-flores, uma maior atitude contra a sua própria desumanização e desumanização do outro.

### ***Práticas de ser criança a partir de jeitos de ser mulher: gênero e etnia/raça***

O Corredor é transversalizado pela questão étnico/racial<sup>38</sup>, conforme já mencionado anteriormente, mas é também fortemente atravessado pela questão de gênero<sup>39</sup>. São, então, duas - etnia/raça e gênero- as questões que qualificam e deslocam a análise das práticas sociais de alunos/as que compartilham as suas infâncias entre a escola e o trabalho. Deslocam as análises que apontam para uma rígida subordinação entre empregados e patrões, brancos e negros, mulheres e homens; desequilibram essas lógicas através de uma prática de algumas mulheres que, ao chefiarem suas famílias, educam essa infância através de atitudes que não seguem à risca o modelo socialmente construído em determinações biológicas do masculino e feminino. Assim sendo,

nos interstícios das práticas instituídas, nas margens dos discursos competentes, nas brechas das estruturas de poder/saber nascem cotidianamente novas representações, sobretudo auto-representações, que vão construindo o gênero em outros termos. Desta sorte, o gênero não é concebido como uma camisa de força.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Opto pela expressão étnico/racial no sentido de valer-me da contribuição conceitual que ambos os termos oferecem. Ianni (1996, p.08) os diferencia da seguinte forma: “ ‘etnia’ é o conceito científico habitualmente utilizado para distinguir os indivíduos ou as coletividades por suas características fenotípicas; ao passo que ‘raça’ é o conceito científico elaborado pela reflexão sobre a dinâmica das relações sociais, quando se manifestam estereótipos, intolerâncias, discriminações, segregações ou ideologias raciais. A ‘raça’ é construída socialmente no jogo das relações sociais. São os indivíduos, grupos ou coletividades que se definem reciprocamente como pertencente a ‘raças’ distintas”. Outros autores como Cashmore (2000), Banton (1998), Poutignat e Fenart (2000), Guimarães (2002), fazem profundas análises sobre esses conceitos que, em síntese, revelam que “a diferença básica entre grupo étnico e raça se exprime pelo fato de o primeiro refletir as tendências positivas de identificação e inclusão, enquanto o segundo as tendências negativas de não-associação e exclusão” (CASHMORE, 2000, p.196).

<sup>39</sup> Schiebinger (2001) faz um discernimento entre as diferentes misturas entre os termos “mulheres”, “gênero”, “fêmea”, “feminino” e “feminista”. Essa formulação conceitual vai ao encontro das formulações de outros autores sobre os quais me debrucei (SCOTT,1995; LOURO,1995; SAFFIOTH,1994). Para Schiebinger (2001,p.32) “ uma ‘mulher’ é um indivíduo específico; gênero, denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres; ‘fêmea’ designa sexo biológico; ‘feminino’ refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres num lugar e época específicos que podem também ser adotados por homens, e ‘feminista’ define uma posição ou agenda política”.

<sup>40</sup> SAFFIOTH, Heleieth I. B. Posfácio: Conceituando o Gênero. In SAFFIOTH, H.I.B; MUÑOZ, Mônica (Org.) *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NPAS; Brasília, DF: Unicef, 1994, p.275.

Essas nuances nas relações de gênero dizem respeito às várias dimensões do que significa ser um homem ou uma mulher no interior de um determinado ambiente social, em que o gênero é historicamente contingente e constantemente renegociado em relação a divisões culturais tais como classe e etnia.<sup>41</sup> Essa mulher, portanto, não é uma mulher genérica. A história brasileira demonstra essa especificidade de ser mulher – mulher negra – diferença gestada não pelo binômio superioridade/inferioridade em relação às demais mulheres; diferença cunhada, segundo Alzira Rufino<sup>42</sup> desde o período colonial quando a mulher negra, na condição de escrava, era instrumento de trabalho forçado e objeto de estupro, prova da virilidade do colonizador branco. Após a lei Áurea e com a chegada dos imigrantes, que expulsaram os homens negros da agricultura, indústria e comércio entregando-os à marginalidade, a mulher negra continua a trabalhar nas casas dos ex-senhores, assegurando a sobrevivência da família e construindo outras famílias, agregadas por um espírito mítico advindo das suas raízes africanas. São as casas de candomblé, os filhos de santo,

preservando a ideia da família comunitária que tinha as suas raízes na África [...]. A estrutura do candomblé é matriarcal e as deusas do culto são arquétipos que representam forças poderosas, independentes, sensuais, guerreiras. Portanto a mulher negra não se identifica tanto com o estereótipo da fragilidade da mulher. Além disso, desde menina, ela cuida dos irmãos, vai trabalhar fora de casa para se auto-sustentar e à sua família. Se tem filhos, não conta, na maioria das vezes com a ajuda do seu companheiro. Tempo passado, tempo presente, sempre tivemos que ir à luta. Na árdua luta pela sobrevivência, tornamos fortes, aprendemos a decidir sozinhas.<sup>43</sup>

A fala de uma mulher branca, residente na comunidade, reafirma toda essa desenvoltura conquistada e mantida de forma muito sacrificada pelas mulheres negras que vão, por vezes, rastejando, erguendo-se, brigando entre si e com os outros, corajosas, cheias de astúcias, com um *orgulho próprio*, segundo o dizer de um informante. Legítimas donas de uma liberdade que não as libera da luta incessante de unir a sua família, num sistema matrifocal<sup>44</sup> onde é necessário recriar papéis, arregimentar os/as filhos/as que, ao saírem de suas entranhas, aprendem que a libertação do ventre é a entrega para um mundo onde ainda continuarão a lutar pela sua liberdade. As crianças aprendem na inspiração materna a (in) disciplina da luta:

*É, puxei a minha mãe... sincera. Eu vejo ela que ela é uma pessoa alegre mas sincera também né? Se ela tem que dizer uma coisa ela diz, na lata, ela não quer nem saber. Se ela tá certa não é? Se ela tá errada ela sabe pedir desculpa né, vai lá e pede desculpa (Diário de Campo II, Jeferson, p.51).*

<sup>41</sup> SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência*. Bauru: EDUSC, 2001.

<sup>42</sup> RUFINO Alzira. *Revista Eparrei*. Rio de Janeiro: Casa de Cultura da Mulher Negra Maio, 2003.

<sup>43</sup> RUFINO, 2003, p. 43.

<sup>44</sup> Sistema em que “a autoridade materna cresce com a idade dos filhos, com as quais a mãe forma um bloco político. Mas tal processo ocorre somente quando a intimidade entre mãe e crianças continua durante a adolescência e a vida adulta dos filhos” (FONSECA, 2000, p.64).

[...] na outra vez que eu vou voltar nessa vida aí eu vou voltar negra porque eu acho que eles são bem mais transparentes, e a gente não consegue ser feliz; ser feliz não quer dizer tu ficar direitinho, tu cuidar pros outro não falar de ti, isso não é felicidade e a gente assim, qualquer coisa que tu faça assim. Eu tenho quarenta e seis anos e se eu saio uma noite eles ainda me questionam: Onde tu vais? [...] porque eu penso que se eu não disser eu tô cometendo um crime. [...] é bem de origem alemã porque eles não tem isso (os negros) que já se criam meio que na... não é na mentira, eu diria até na transparência [...] então eu acho que, que pela raça negra se é bem mais transparente que o alemão que esconde tudo no saco, mesmo que seja num saco bem escuro onde eles nem mesmo acham. (Diário de Campo I, Profª. Arita, p.30).

A soltura das mulheres negras, é a soltura de quem trabalha em qualquer trabalho, independente da exigência física, de quem se construiu numa mescla de papéis atribuídos ao masculino e ao feminino; é representação de gênero enquanto termo que substitui o termo mulher, “utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo sobre o outro”.<sup>45</sup> Ser mulher, neste contexto, implica na compreensão de que “o gênero, não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher”.<sup>46</sup>

A identidade de gênero construída pelas mães, irmãs, avós e bisavó dos sujeitos de pesquisa, em parte, vai ao encontro de uma identidade feminina que está atrelada à maternidade, emotividade e subjetividade das mulheres, aspectos que, segundo Nascimento<sup>47</sup>, não devem ser reverenciados como condições restritas ao *natural* e biológico do feminino; a identidade de gênero dessas mulheres está atrelada, também, ao quadro geral de feminização da pobreza<sup>48</sup> das mulheres afro-brasileiras nas últimas décadas. Dadas essas indicações gerais, as práticas só podem ser compreendidas se buscadas nas suas singularidades, de forma a evitar um significado metafísico, estático da feminilidade:

De fato entender a mulher como que existindo na ordem metafísica do *ser* é compreendê-la como aquilo que já está feito, idêntica à si mesma, estática, mas concebê-la na ordem metafísica do *tornar-se* é inventar possibilidade em sua experiência, inclusive a possibilidade de jamais se tornar uma “mulher” substantiva, idêntica a si mesma.<sup>49</sup>

<sup>45</sup> SCOTT, Joan W. Gênero, uma categoria de análise. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.20, n.02, p. 71 a 100. Jul./Dez. 1995, p. 07.

<sup>46</sup> SAFFIOTH, 1994, p.276

<sup>47</sup> NASCIMENTO, Elisa L. Do. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. S. Paulo: Selo Negro, 2003, p. 75.

<sup>48</sup> A situação da mulher afro-brasileira é o próprio retrato da feminização da pobreza observada em todo o mundo nas últimas décadas. Oitenta por cento das mulheres negras empregadas estão concentradas em ocupações manuais ; mais da metade são empregadas domésticas e as demais são autônomas oferecendo serviços domésticos (lavar, passar, cozinhar). Trata-se de uma das ocupações mais mal pagas na economia brasileira. Aproximadamente uma em quatro mulheres chefes de família afro-brasileiras ganha menos de um salário mínimo (NASCIMENTO, 2003, p.119).

<sup>49</sup> NASCIMENTO, 2003, p. 75.

A fim de preencher com conteúdos teóricos e empíricos os vazios de significado, a captura das experiências dos sujeitos de pesquisa é matéria prima essencial para se pensar a educação enquanto mecanismo propulsor de realizações individuais e coletivas. As dimensões da vida não presentes nos livros didáticos e nos manuais que retratam a *infância perfeita* fazem com que se nivele a vida cotidiana a partir de uma infância essencializada, desprezando a “multivariabilidade sincrônica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social”.<sup>50</sup>

### ***A prática do queimar, a existência dos medos e a ambivalência das sobras***

Quando o conhecimento da realidade é alcançado através da visão, se faz uma apreensão mais direta e, ver, é uma das origens de saber; o escrever a reprodução de uma experiência que é visual e visceral.<sup>51</sup> A oportunidade de estar presente, perceber a vida na sua manifestação original, autêntica na sua alegria e rudeza, mexe tanto com quem está presenciando como com aqueles que estão vivendo uma determinada realidade, com a reticência do que pode ou não ser mostrado. A reticência se chama medo e, paradoxalmente à coragem com que as famílias do Corredor enfrentam a vida, o medo de mostrá-la também se constitui realidade. A demonstração de medo foi significativa enquanto construção da práxis investigativa.

Seria importante apontar alguns aspectos desse medo presente na vila que, por vezes, também, tomou conta de mim, remetendo-me a Freire e Shor quando este afirma que

[...] quando falamos sobre o medo, devemos estar certos de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o “medo”, não é uma abstração [...]. Outro ponto que me vem à mente neste momento, ao tentar abordar a questão, é que quando pensamos no medo, nessas situações, somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções [...].<sup>52</sup>

Tive medo de não conseguir contrabalançar a discrepância entre as minhas convicções e a desesperança das pessoas que me enxergavam como uma representante *do mundo que deve ser*, prescrito pela escola que não é a mesma escola que lhes orienta a forjar a sua sobrevivência; tive medo frente às lógicas procedentes que gestavam o medo e a desconfiança da minha figura intelectual vinculada à universidade.

---

<sup>50</sup> PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel Jacinto. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Lisboa: Coleção Infans, 1997, p. 23.

<sup>51</sup> SCOTT, 1999.

<sup>52</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 2.ed. S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987, p. 69.

A compreensão da realidade vivida pelos envolvidos na pesquisa “me vem, sobretudo, intelectualmente, muito mais através da descrição da realidade e de sua compreensão como um conceito que, devido a minha opção política na sociedade, me leva, pelo menos, para perto do concreto, mas não para dentro dele enquanto realidade”.<sup>53</sup>

Estar dentro da realidade, não perto em teoria, me leva a entender a pertinência do medo ao mostrar os casebres, ao avistar a infância que *se cuida*, a dificuldade em manter a rotina doméstica diária em decorrência da falta da água encanada, e também, as especulações que poderiam ser repassadas aos *órgãos responsáveis* por doações, políticas de assistência e pela infância e juventude.

Os pobres têm sido sempre os grandes alvos de controle, não necessariamente para que a pobreza material se extinga, mas acima de tudo para que ela se mantenha dentro dos níveis desejáveis; para isso as políticas públicas, em sua maioria, se apresentam como forma paliativa e, de certo modo, repressiva, pelo sentido autoritário através do qual elas se mostram imbuídas de uma moral não consubstanciada nas formas como a pobreza, vulnerabilidade, violência se constroem.

Essa vida tutelada é sempre tão criticada em relação às famílias do Corredor porque, afinal de contas, o questionamento feito não é sobre as origens daquela situação, mas, sobre o uso feito das sobras daquilo cujo brilho e utilidade já foram consumidos:

*[...] eu às vezes ficava triste, triste , triste, vendo aquelas dez crianças procurando uma água gelada com esse calor que a gente tem aqui [...] e aí o que é que tu vai fazer, vai lá e dá uma geladeira como eu dei, fogão eu dei, aí no verão seguinte tu vê essas crianças pedindo água, aí tu pergunta o que é que aconteceu? Venderam? Aí vendeu porque não tava trabalhando. Então eu acho que tem que ensinar assim, eles a pescar, desenvolver esse lado da criança, não adianta só dar, tu dá eles se desfazem outro dia, e quando precisam (Diário de Campo III, p.32, Prof<sup>a</sup>. Rosaura,).*

*A prof<sup>a</sup> Rosaura deu pra mãe, ia botá pro lixo , só que a mãe pegou tava bom... Só que tinha um problema pra congelar, depois tinha que arrumá, aí mãe arrumou, a mãe nem queria vender mas ela teve que se obrigar a vender (Diário de Campo II, Francine, p.100).*

As falas acima, de quem doou e de quem recebeu, são falas altamente compreensíveis sob o ponto de vista da individualidade de cada envolvida. Mas, sob o ponto de vista da relação, acredito que seja necessário uma reflexão maior enquanto reflexão não assistencialista muito menos moralista.

---

<sup>53</sup> FREIRE; SHOR, 1987, p. 177.

Resgato, a princípio, a compreensão necessária e radical da compaixão que se deve ter frente àqueles que passam frio, fome, sede, dor, calor, nesse inusitado embate entre corpo e natureza, num desejo único de colocar a vida à frente da miséria.

Compaixão, apropriando-me do sentido conferido por Boff<sup>54</sup>, não se limitaria a um sentimento menor de piedade por quem sofre; não se faz passiva; é, ao contrário, ativa, afoita na necessidade de compartilhar a paixão deslocando-se, para tanto, do seu próprio círculo para tentar compreender o universo do outro e nele realizar as trocas \_ alegres e tristes \_ num ato de renúncia à dominação. É relação de sinergia entre quem galga a emancipação do outro sem torná-lo refém, um ato legítimo, radical de compadecimento.

Nesse sentido, a ajuda, a doação material já vence uma primeira restrição à compaixão, que significaria a indiferença. Resta, no entanto, vencer um segundo obstáculo \_ a dominação \_ e, por fim, construir sinergicamente a emancipação. A grande questão é como construir a emancipação livre dos próprios valores de consumo, conservação e prescrição de um jeito de viver diferente do seu? A frase que muitas vezes foi dita \_ *não dar o peixe mas ensinar a pescar* \_ orienta quais reflexões acerca do fundo ideológico, político, metodológico? Ela pode e muitas vezes está esvaziada não pelo uso, mas pelo desuso de categorias analíticas para melhor emprega-la.

Essa comunidade que *ganha* as sobras, não apenas ganha, também busca, trabalhando arduamente para a aquisição do possível. É uma comunidade que ganha, trabalha, compra e queima:

*A mãe dele ganhou, eu acho, que uns dois saco de roupa e aí, da coisa aqui da escola aí, ela bota naquelas crianças e conforme sujou, as crianças fizeram xixi na roupa já tá pra ir fogo. Ela não lava roupa, bota fogo né? Às vezes tem umas trouxona de roupa toca-lhe tudo fogo (Diário de Campo, II, Jeferson, p.68).*

É uma comunidade que não se caracteriza por uma uniformidade de ações que levem à queima, pode ter sido apenas uma prática isolada, contudo, foi real. Essas práticas esparsas são portadoras de significados dentro dessa vida complexa, movimentada e por vezes amedrontada. As famílias em estudo amedrontam-se pela incapacidade que se tem de vê-las para além da piedade, pela estreiteza do olhar disciplinador e dominador que não as reconhece como sujeitos que precisam ser educados na mesma proporção que, radicalmente, também educam e se reeducam.

Na verdade, o processo de queima é aquele desacato de quem, apesar de trabalhar muito, pensa que a ele/a resta, como inesgotável fonte, tão somente sobras. Uma vez que não existe um tempo que sobra, não existe um dinheiro que sobra para a compra daquilo que o intrínseco desejo

---

<sup>54</sup> BOFF, 2002.

estético inspira a escolher, provar e sentir-se belo ou se cairia no absurdo de se pensar que para a pobreza a estética inexistente?

Às roupas queimadas estão agregadas as cobranças, a desesperança e talvez o seu sentido elementar das roupas que é o de acobertar um corpo que, por vezes, nem sente falta delas por já estar *acostumado com pouca roupa*, afirmação que é recorrente quando se refere principalmente aos pequenos cujos pés sempre andam descalços nem tanto pela falta mas pela meninice de quem, fora da escola, não aprisiona corpo nem movimento: é o subir na copa das árvores, as correrias na estrada durante ida e volta da escola, o futebol que acontece com qualquer coisa que role, enfim, livram-se de tudo que venha a tolher uma infância que em todos os momentos, inclusive de trabalho, é brincante.

Penso que a medida educativa seria pensar que essas pessoas são e serão sujeitos de uma vida de mais boniteza e deixarão de queimar e vender aquilo que recebem quando forem reconhecidas e incentivadas nas suas possibilidades de viver não em espaços restritos a quem tem mais e a quem tem menos, de quem dá e de quem recebe. Mais do que pensar, a luta por mudar os lugares/tempos sociais que constituem essas condições de desumanização deve ser urgentemente travada.

O Corredor da escola e das bandas tem que ser fundido, visitado e revisitado, refletido, pedagogizado e *colorido*, conforme a reflexão que se anuncia no último momento desta escrita. A escola deve optar entre a compaixão radical, que não comporta a mera penalização, ou a continuação do ato de arrecadar e distribuir roupas sem perceber o limite dessa prática. Se a opção for pela última, as roupas continuarão circulando e a escola será a passarela do Alexinho e seu sapato imenso que, a cada chute, foge do pé; ou então do Jader, carinhoso Jader, que mescla o seu jeito moleque à sua caricatura de criança trabalhadora a uma caricatura de homem sério quando veste seu paletó social; ou então da Deise, menina branca, desfilada da cultura germânica, que se não fosse pela cor de pele poderia se chamada de *brasileira*, que repete inúmeras vezes a primeira série com o seu vestido em veludo preto. Não existe ironia na minha descrição, existe um relato de que as roupas, quando são roupas de ganhar, não existem escolhas, simplesmente são usadas. Penso que sobre a infância não se deveria jogar apenas roupas, nem tampouco qualquer educação, porque roupas e educação, fora de seus contextos, são meras inadequações ou meras abstrações.

A discussão feita sobre a infância negra do Corredor e as categorias que o transversalizam \_ classe, etnia/raça e gênero \_ teve por objetivo radiografar a vida desta infância em comunidade e, através das práticas sociais presentes, demonstrar a maneira como as implicações econômicas, étnico-raciais e de gênero constituem os sujeitos; é também uma forma de contribuir para a

tarefa de se reconstituírem frente às adversidades. Essas práticas são importantes formas de se pensar uma escola que contemple a realidade local de modo a construir uma educação contextualizada, significativa e comprometida, uma educação voltada para o ser humano na sua autenticidade, desde a sua matriz étnica, racial e cultural

Esta escrita traz as relações de trabalho perpassando todos os seus momentos; o trabalho está presente na vida cotidiana das crianças e, também, no contexto escolar. A questão étnico-racial faz o divisor entre um tipo de trabalhador e outro e os aspectos de gênero não podem deixar de ser refletidos em virtude do grande número de mulheres que *dirigem* essa infância. Falo, então, prioritariamente das práticas sociais de crianças no seunexo entre educação e trabalho, trazendo à tona as particularidades daí emergentes, numa forma de pensar a escola como importante lócus que deveria ser disseminador de relações sociais mais solidárias, respeitosas e emancipatórias das armadilhas da exploração e do preconceito. Para isso, penso que, além de uma inserção na comunidade local, é necessário refletir sobre aquilo que se está realizando enquanto prática educativa e as necessárias avaliações e reavaliações sobre a sua pertinência ou não.

Esse Corredor multifacetado exige uma escola que, então, traga a discussão da diversidade não enquanto bandeira, mas enquanto disposição de torná-la real. E a reflexão sobre pluralizar a escola, valendo-me de um termo utilizado por Maria de Lourdes, uma das mães, significaria *colorir a escola em preto e branco*:

*A Maria de Lourdes estudou na Colônia Osório e ficou na primeira série por 4 anos. Sempre lhe faltava a merenda, roupas e sentia muito frio, os coleguinhas as vezes a ajudava, porque essa falta de tudo que lhe atingia a cabeça. As professoras também lhe davam roupa. Caminhava com 8 cadernos, 4 livros num percurso de 4 km e meio. A chamavam de “nega-macho” mas “o meu passado elas não tem que fazer hoje”. Eles (Lourdes e Nico) iam prá bagunçar pois “era só nós que coloria, que fazia o tal do preto e branco” (Anotações Próprias /Diário de Campo III, p.10).*

Colorir a escola em preto e branco, ir para a escola, sentir esse doce-amargo, ambíguo sabor de infância e reconhecer que *o meu passado elas não têm que fazer hoje* é uma reflexão importante de quem vivenciou a escola, repetidamente, quatro anos na mesma série, mas que não paralisou a sua concepção em relação à ela. Brigou tal qual as suas filhas brigam, porque os tempos mudaram, mas o problema do preconceito racial persiste em ser tratado da mesma forma: ignorando-o! O preconceito de cor, segundo a explanação, era muito mais forte que o de classe porque ser pobre, sentir frio, engendrava algumas aproximações doces ou com todas as implicações que as diversas formas de *ser caridoso* comporta ; o amargo ficava por conta da acusação de *nega-*

*macho*, mexia em uma outra questão que poderia ofender, estava fora também da condição padrão de feminilidade, a insubmissão, a briga e a cor... quanta discrepância do *normal*!

Desaprovam que seus filhos façam o que fizeram na escola, porque se reconhecem como mulheres que são tais quais umas *pragas*. Esse caráter forte é seguido pelas crianças, levando-as a colorir a escola, continuar brigando, mas, por sua vez, incorporam muito mais o que a escola pode lhes oferecer do que a escola incorpora deles enquanto aprendizado. Pensam em ficar nela pelo menos até o nono ano, ela representa alguns anseios de liberdade. Liberdade, é claro, para além da escola e de suas promessas como meio de, pelo menos, continuar a exercer um trabalho até agora realizado pelos seus familiares agregando a marca da escolaridade.

Apostar numa condição de vida melhor é a declaração feita pelas crianças do Corredor; uma vida melhor ancorada na sua capacidade de trabalhar e, a partir desta ação, conquistar alguma forma de liberdade ou liberdades preliminares.

## Referências

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. S. Paulo, Ed. Vozes, 2001.

ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. 3.ed. S. Paulo: Ed. Vozes, 2003.

BANTON, Michel. *Racial Teories*. Cambridge University Press, 1998.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. B. Horizonte: UFMG, 2001.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. 8.ed. S. Paulo: Ed. Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BORDIEU, Pierre (org.). *A Miséria do Mundo*. Paulo: Ed. Vozes, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. S. Paulo: Contexto, 2000.

CASHMORE, Elis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. S. Paulo: Selo Negro, 2000.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL Pierre. *A Invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL Pierre. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer*. Rio de Janeiro: Vozes Ed., 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática Formação de Professores e Trabalho Docente*. S. Paulo: Ed. Autêntica, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos sócioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com Crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda, 1974.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. 2.ed. S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editores, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raça e Democracia*. S. Paulo: Ed.34, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

IANNI, Otávio. *A racialização do mundo*. Tempo Social. S. Paulo: Ed. USP, maio de 1996, p. 8 a 23.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.20, n.2, p.102 a 133, Julh./Dez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU, 1989.

MALOUF, Amim. *As identidades assassinas*. 2.ed. Lisboa: Difel Difusão Editora Ltda, 2002.

NASCIMENTO, Elisa L. Do. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. S. Paulo: Selo Negro, 2003.

POUTIGNAT, Phillipie; STREIFF-FENART Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. S. Paulo: Ed. Unesp, 2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel Jacinto. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Lisboa: Coleção Infans, 1997.

ROSSATO, Cesar; GESSENGER Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismos e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. S. Paulo: Ed. Selo Negro, 2001.

RUFINO Alzira. *Revista Eparrei*. Rio de Janeiro: Casa de Cultura da Mulher Negra, maio, 2003.

SAFFIOTH, Heleieth I. B. Posfácio: Conceituando o Gênero. In SAFFIOTH, H.I.B; MUÑOZ, Mônica (Org.) *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NPAS; Brasília, DF: Unicef, 1994, p.271-281.

SCOTT, Joan W. Gênero, uma categoria de análise. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.20, n.02, p. 71 a 100. Jul./Dez. 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. S. Paulo: Ed. Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. *Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de protetores de menores*. Lisboa: Coleção Infans, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência*. Bauru: EDUSC, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In. NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.