

## **PRÁTICA DO FAZER, PRÁTICA DO SABER: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS COM UMA INFÂNCIA RURAL E NEGRA**

**NUNES**, Georgina Helena Lima

**GT:** Afro Brasileiros e Educação / n. 21- FaE/UFPel

**Agência financiadora:** CAPES/FAPERGS

### **Introdução:**

Este texto é a síntese de minha tese de doutoramento que deu seqüência a um processo investigativo começado no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFPel. No trabalho de Dissertação desenvolvi uma pesquisa com crianças trabalhadoras de uma escola do meio rural, com o objetivo de apreender, através de uma investigação de natureza etnográfica, o significado de escola para estes alunos.

Os sujeitos construtores do significado de escola subdividem-se em dois grupos: crianças oriundas de famílias que trabalham em suas próprias propriedades, de origem alemã, e crianças que trabalham em terras alheias, temporariamente, por dia ou por safra, que são na grande maioria negras.

Da escola significada através do cotidiano, na pesquisa de mestrado, dei continuidade ao processo investigativo, no Doutorado, detendo-me e aprofundando-me especificamente no segundo grupo de crianças - as crianças negras e não proprietárias.

Trabalho com esse grupo de crianças por entender que, pelo tempo determinado para a produção acadêmica no Mestrado, muitas inserções deixaram de ser feitas no universo vasto que compõe a infância desses alunos que não possuem terras para plantar nem para morar (são “posseiros”), mas que, ainda assim, construíram a representação de *sua escola* numa análise bastante semelhante à que foi feita pelos proprietários, através da relação densa com o trabalho.

Além das lacunas deixadas no processo de investigação inicial, muitos outros fatores me levaram a estender um olhar específico às crianças não proprietárias. Essas crianças vivem em uma acentuada situação de miséria em relação às demais. As discrepâncias estabelecidas entre essas infâncias não se justificam apenas pela via do pertencimento a uma classe social; é preciso considerar a vida “marginal” que levam em decorrência das suas estruturas familiares, econômicas e culturais. Estes são os “brasileiros”, designação conferida às crianças que não são de origem alemã, portadores,

portanto, de um “herança social” considerada inferior dentro de um campo regido por determinações gerais e locais.

Pretendi, portanto, entender a articulação entre escola, trabalho e diversidade étnico-racial entre crianças estudantes de uma escola rural chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Alberto Rosaria, situada no 6º distrito do Município de Pelotas, RS.

Esta tese de doutorado traz à tona o cotidiano de crianças trabalhadoras negras apresentado através de suas práticas sociais, entendidas como práxis humana e envolvente de todos os fazeres, os pensares e os agires de uma infância que se constrói na precocidade do trabalho, na experiência inédita de uma geração que está na escola a fim de concluir, pelo menos, o ensino fundamental e nas relações sociais estabelecidas em um campo social cuja diversidade étnico/racial possibilita formas híbridas de construção de identidades.

Certeau (2001, p.41) afirma que as práticas sociais de determinados grupos são, sempre, práticas desordenadas, que 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 procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado os consumidores<sup>1</sup> (ou “dominados”?) [...]. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-política.

A particularidade dos sujeitos, dialéticamente, representa a sua pluralidade, alertando-nos, portanto, sobre a largueza a ser buscada na docência enquanto espaço de formação humana, cujos educandos e educandas devem ser entregues a uma vida determinada para um trabalho enquanto atividade que “produza liberdade” - no dizer das crianças investigadas - uma liberdade um tanto paradoxal mas que deve, no entanto, sempre ser estimulada e perseguida até encontrar a sua plenitude. Educandos e educandas

---

<sup>1</sup> Certeau (2001, p.39) chama de “consumidores” “àquelas pessoas que sofrem a ação dos sistemas de produção televisivos, urbanísticos, comerciais e etc.”. Todavia, o autor, não considera os consumidores como sujeitos passivamente “fabricados” por esses sistemas: [...] corresponde *outra* produção qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas na *maneira de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

que, ao serem entregues à vida, não o sejam a um mercado globalizador, que comercializa pessoas, sentimentos e afetos da mesma forma que se estivesse lidando com mercadorias.

### **1 Pressupostos metodológicos:**

O objetivo principal da tese é conferir visibilidade às práticas sociais de crianças trabalhadoras negras construídas na relação com as “parcerias” de sua história: a família, os padrões, as professoras, a vizinhança e os colegas de escola.

Mantive o foco em catorze meninas e meninos que por vezes perderam seus rostos e se fizeram representados em outras crianças que, em condição semelhante às suas, repetiam o esboço prático do que significava a infância do Corredor, vilarejo em que residem, numa relação direta e, em muitos aspectos, antagônica em relação à infância da Colônia, onde residem as famílias proprietárias.

A metodologia em uma perspectiva etnográfica foi sendo construída em forma de rede, tecida pelas normas da ciência, do cotidiano e das subjetividades envolvidas nesse processo de estar em campo. Fonseca (2000, p.07,10) afirma 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.

A pesquisa, o ato em si, a presença em campo, vivenciada em uma perspectiva etnográfica, foi o encontro de uma pesquisadora cuja capacidade reflexiva foi exacerbada, resultando numa escrita em que um dos maiores conhecimentos gestados foi a possibilidade de refazer o seu olhar “formatado” pelos manuais de pesquisa científica e pelas concepções - aprisionadas e prisioneiras - de lançar àqueles que vivem em situação de pobreza e discriminação um olhar quase penalizado que lhes atesta uma incapacidade de lutar e transformar.

As técnicas utilizadas, ao mesmo tempo em que comportam uma especificidade do tipo etnográfico em educação, não foram utilizadas como as técnicas do método, mas sim, na sua ordem inversa, como o método das técnicas, ou seja, o modo de utilizá-las a partir das autorizações advindas do contexto no qual elas seriam inseridas.

O ato de observar, entrevistar, anotar e fotografar foram procedimentos redimensionados através das ações dos sujeitos.

Meus sentidos educaram-se para a prontidão; as sinalizações eram subliminares e os momentos de avançar, recuar, de me aproximar e retirar, tornaram-se pautados pelo reconhecimento de quem, na medida que se inseria na comunidade em estudo, crescia na amorosidade, no compromisso moral e ético para com a individualidade do outro que estava ali não para ser dissecado tal qual um cadáver, mas como um organismo vivo, pulsante, desencadeador de outras formas de se pensar o conhecimento, a ciência e a educação.

## 2. O “Corredor”: o lócus da pesquisa:

Para apresentar o “Corredor”, lócus da pesquisa, construo a sua cartografia chamando de “bandas” as ocupações sociais dos espaços determinadas por identidades de classe, gênero, etnia/raça.

A intervenção dos sujeitos da comunidade rural do Corredor, vilarejo onde residem os sujeitos da pesquisa, é um lócus onde “ a tripla constituição do sujeito – gênero, raça /etnia e classe – afasta a idéia de sua unicidade. Ao contrário, ele é múltiplo e contraditório, mas não fragmentado” (SAFFIOTH, 1987, p.160) e, por isso, a singularidade é buscada nos múltiplos nexos que as produzem. Analiso as particularidades de um meio que é rural não pelos hectares de terra plantados, pela rotina ininterrupta de trabalho, pela representação de um rural idealizado como natural por estar vinculado à exploração da natureza ou, ainda, pelo seu antagonismo ao urbano. A especificidade desse meio rural está em ser um lugar onde não existem lavouras, onde o trabalho é diário e, por vezes, escasso e onde o urbano enquanto antagonismo se insinua como semelhante através dos problemas locais conforme expressa a fala do garoto, sujeito da pesquisa: “ 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 I, Alexinho, p.35).

Observa-se também que na medida em que o Corredor foi sendo povoado, foi-se definindo o espaço físico revelador de um espaço social onde

os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um *espaço social* (ou melhor, com campos) e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portanto constituídas como propriedades, estão situadas num lugar do espaço social que se pode caracterizar por sua posição relativa pela relação com os outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que o separa deles. Como o espaço físico é

definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é [...] como estrutura de justaposição de posições sociais (BOURDIEU, 1997, p. 160).

A descrição feita por uma professora da comunidade revela de forma empírica a análise de Bourdieu:

Ali a gente vê bem a divisão no Corredor, mesmo que tu não conhece. No começo ali do Corredor, que tem o Valdir aquela gente toda, aquilo alí é uma parte, né? Aí tu vai indo lá pro meio, já começa a ver que são pessoas que são mais os agricultores, os diaristas que trabalham assim né? [...] a gente vê bem a divisão porque são pessoas realmente que... são pessoas carentes mesmo né? Daí tu vai subindo [...] começa ali da Paula lá pra cima a coisa já né? (Diário de Campo II, Profª. Glaura, p. 179).

Passo a conhecer a história dessa jovem vila, que se povoa e despovoa conforme os picos de emprego e desemprego; encontro na narrativa das mulheres, homens e crianças negras o passado, presente e .... a incerteza de uma condição futura, meio livre, meio escrava, que atravessa tempos e espaços.

Ouvir e conhecer as histórias de vidas das pessoas que rompem com os nossos esquematismos pré-concebidos. Na medida em que relativizamos os nossos preconceitos e as nossas teorias provisórias e parciais, somos capazes de tentar entender as experiências e vidas destas pessoas a partir do mundo e da história delas. Aprendemos que a vida das pessoas não pode ser interpretada a partir de fora, a partir das nossas categorias que pouco tem a ver com a vida delas. Descobrimos que para conhecer a realidade complexa das vidas humanas e sociais o caminho não é a proposta cartesiana de “idéias claras e distintas”, mas a aproximação respeitosa e dialógica (ASSMANN e MO SUNG, 2003, p.99).

Vislumbro a possibilidade de a escola romper o silêncio sobre a diferença, iniciando pela exploração do educativo presente no cotidiano dessa infância e de outras tantas; vislumbro a possibilidade de pensar no local como parte de um mundo global onde a perversidade das relações perdura justamente pela banalização, indiferença e omissão frente ao sofrimento alheio.

Foram diversas as formas escolhidas pelos sujeitos de pesquisa para apresentar a realidade da vila onde aconteceu o estudo; uma realidade não tão distante do Corredor tal qual exponho a seguir, é uma realidade que conjuga modernidade com antigüidade, modos considerados inumanos de se viver uma modernidade com jeito de barbárie.

Sr. João, soldado aposentado mas que tem uma origem rural, pai de um dos alunos investigados que trabalha como diarista, ao fazer uma crítica à realidade dos negro no Corredor conta a história da Feitoria, localidade situada a poucos quilômetros da Colônia Corrientes, onde ainda existe a presença de trabalho escravo, fruto da alienação em que os subordinados do trabalho explorado ainda vivem:

Agora foi bom você vir aqui, [...] ainda existe trabalho escravo aqui nesse ... existe. Você imagina que tem... eu fui pescar e eu cheguei num lugar que veio um rapaz, um senhor, pra ter a idéia ele só sabe o nome, ele só sabe o nome. [...] ele não conhece o dinheiro [...] eu tentei investigá né? Eu disse pra ele assim: Você trabalha quantos anos? Há quanto tempo? Ele respondeu: não sei. Onde é a sua casa? Não tenho casa. Assim né? Não, não tenho casa. E vive aonde, aonde você vive? Ah eu tô parando no galpão lá pra 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... Que tempo faz que ele ganhou essa onça eu disse assim... Ah eu não sei, já faz tempo ela tá assim meio rasgada sabe? E ele tinha um beija flor e o outro... já faz tempo que ele tem (Diário de Campo I, Sr.João, p.85).

A escola fica há poucos metros do Corredor, onde buscam os negros, fiéis e, melhores ainda, se forem de dente bonito e sorriso largo conforme depoimento de uma ex-aluna; existem trabalhadores 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 vistos nas suas particularidades, essa sua passagem pela escola pode lhes conferir, para além da interpretação do valor das onças e beija-flores, uma maior atitude contra a sua própria desumanização e desumanização do outro.

Por fim, ressalto as rupturas advindas através de um jeito de ser mulher que educa meninos e meninas que constituem as primeiras gerações escolarizadas das famílias negras do Corredor. Essas mulheres de personalidade forte são uma liderança em todos os âmbitos (família, trabalho e banda); educam seus filhos numa perspectiva de que a vida não se repete; não acreditam que a escolarização vá propiciar ascensão social, mas que as mudanças sofridas pelos filhos resultarão numa outra relação com o trabalho e com a vida.

Elas 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 (SAFFIOTH, 1987, p.275).

As transformações vão acontecendo quanto à visão de mundo, de consciência que essa infância pesquisada vai adquirindo no acúmulo de experiências vividas ao passar pela

escola e também ao se constituir em trabalhadores diaristas ou em responsáveis pelos “pequenos” (irmãos, primos, vizinhos) desde muito cedo. Nesse sentido, a existência do Corredor e as práticas sociais de seus moradores têm de ser reconhecidas em uma escola que se orienta por uma homogeneidade geográfica, ignorando a dinâmica social que anima todo espaço físico.

### **3 Os sentidos do trabalho: (não) Liberdade?**

“ O bom mesmo é trabalhar porque assim a gente é livre pra compra as coisas”

(Diário de Campo III, Jeferson, p.67)

Ao absorver das práticas sociais das crianças negras os sentidos atribuídos ao trabalho como elemento através do qual são depositadas as suas perspectivas de liberdade, felicidade e escola, percebe-se que, por vezes, estes sentidos apresentam-se no seu percurso de forma antagônica a esses princípios por eles e por suas famílias adjetivados.

A concepção de trabalho aqui descrita é advinda das práticas sociais, absorvida das falas, dos gestos, dos olhares que me permitem construir uma rede de significados emergentes de um

senso comum que é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. [...] Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos (MARTINS, 2000, p.59, 60).

O trabalho enquanto conceito produzido a partir da vida cotidiana das crianças negras não se amalgama nos termos daqueles que o estudam como uma categoria de análises previsíveis.

Em todo momento em que vislumbram o trabalho como forma de libertação das mazelas da pobreza, paradoxalmente, apresentam as formas de trabalho negro relacionadas aos tempos da escravatura, seja pelas vias do trabalho mal remunerado, ou seja, pela condição de ser “moreno” e brasileiro: “pobre sempre é escravo”, “a gente é que nem escravo dos outros”, “parece até que tá voltando o tempo dos escravos de novo”, “nós já somos descendentes dos escravos, o avô nasceu e depois terminou na escravidão”; enfim, essas falas remetem sua condição de pobres a sua condição de negros.

Essa relação entre trabalhadores, pobreza e escravidão não é casuística. Moura (1988, p.109), ao estudar o negro como grupo específico em uma sociedade de classes, faz todo um percurso metodológico para analisar a existência de “grupos específicos e diferenciados” emergentes do antagonismo entre as classes sociais e seus diversos estratos. Estratificação de classe presente no interior da condição de ser trabalhador negro e pobre, dono de um determinado status no interior dessa classe, condizendo com o que Weber (1966) denomina grupos de “status”.

Nas particularidades de ser trabalhador em formação, são apreendidas, então, as relações concretas sobre as quais pautam a venda de força de trabalho: trabalho como sinônimo de comida, maneira de forjar a subsistência considerada sinônimo de liberdade, luta de gente que não “desacorçoa”, como repetidamente falam os envolvidos na pesquisa.

[...] de tu ver o suor escorrendo assim, mas tu tinha que vê ao vivo mesmo pra ti vê o que nós passemos lá no meio [...]. E aquele sol chega a tremê assim e o Zézinho ali firme porque ele não desacorçoa sabe? Esse dia o Jefinho disse assim: “Lá vai indo o pai mãe, com um saco de lenha pra casa”. E o Jefinho vinha vindo por outro lugar né? Saímos na frente do Zézinho, ele vinha com um saco de lenha assim... o Jefinho disse: “Mãe tu já pensou se o pai fosse desacorçoa, nós nem sei o que nós tinha passado já”. Ele viu o pai dele com um saco: “O pai trabalhou o dia inteiro, como é que ele caminha tanto, ele já vai chegando lá primeiro de que nós mãe?” (Diário de Campo II, Cleonice, p. 118).

Reproduzo algumas vivências em campo que exemplificam as contradições presentes nessa realidade onde a categoria trabalho vai assumindo diferentes feições para as famílias negras que percorrem um longo trajeto de trabalho agregado até chegar ao trabalho, sob alguns aspectos, mais livre e autônomo no Corredor.

Da memória de D. Maria, filha de escravo, bisavó dos sujeitos de pesquisa, é de onde parte a iniciativa de compreender essa relação entre tempos passados e presentes e os resíduos de uma relação de trabalho agregado:

Toda a vida trabalhei; nós plantava tudo de agregado. A senhora sabe que é meio difícil pro brasileiro tê a terra pra plantar não é? Mas o tempo que eles moram de agregado também não tem onde morar não. [...] Premero era horrível pra gente viver, pra plantar de agregado porque olha, eu mesmo eu sofri muito, muito, morando de agregado, ah meu Deus!!! [...] a gente morando de agregado teje doente não teje, tem que ir servir o patrão, tem que trabalhar não é? [...] a gente tá doente, não pode nem se levantar doente da cama, mas tem que ir, senão perde o serviço pois eles não querem; vai pra fora é sacrificoso [...] os alemão tem terra, tem quantidade da terra mas eles não são capaz de dizer “eu vou botar um pobre, ali mora, ali naquela terra e vou ajudar”; é meio custoso, eles não ajudam. Eles tem terra porque eles botam muitas vezes, um moreno, um empregado trabalhava, eles pagam pouquinho não é? [...] muitas vezes até a comida eles já dão racionada, eles já dão pouquinho a comida e tudo pra ir juntando o dinheiro pra comprar aquilo tudo é? [...] É imitando a escravo mesmo não é, como muitas vezes eu já vi falar aqui, que é capaz que ainda o tempo do escravo vai voltar, aí é

triste não é? Deus me livre no tempo do escravo meu pai sempre fala [...] (Diário de Campo I, D. Maria, p. 11 e 12).

Entre os moradores do Corredor, contrariamente, existe uma modo de ser não reconhecido como branco ou negro, por terem estes sujeitos “ ‘perdido a pureza de suas origens’ [...] por serem os mestiços pobres, ou seja, a maioria dos brasileiros [...], as populações ‘quaisquer’, de grupos miscigenados sem identidade étnica particular” (FONSECA, 2000, p.215).

Essa aparente fragilidade de uma unidade étnica e de classe não pode ser pensada como algo vazio, flutuante em um universo apartado entre uma cultura e outra. Deve-se pensar em culturas híbridas forjadas na relação fronteiriça entre brancos e negros, proprietários e não proprietários, homens e mulheres que possibilitam, através desse hibridismo, que “saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade”. (BHABHA, 2001, p.165)

A descrição das práticas sociais dos sujeitos de pesquisa e de suas respectivas famílias demonstra que esse hibridismo presente “não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas” (BHABHA, 2001, p.165), mas é uma forma de ser e de fazer que provoca crise em conceitos que pressuponham análises fechadas no que se refere a uma realidade social que denuncia a dominação ou anuncia a resistência, nos moldes genéricos ou vitimizantes com os quais são tratados os pobres e negros sob nossa égide intelectual. Penso ser fundamental compreender a alteridade entre os grupos com os quais nos identificamos e que defendemos. A compreensão dessas alteridades evita o mascaramento que cria o “ ‘outro exótico e (portanto) aceitável, enquanto se ignora a alteridade das pessoas que existem em carne e osso” (FONSECA, 2000, p.225). São pessoas que exigem de nós um olhar, uma escuta menos mitificada na sua pureza e não-contradição sem invalidar as revelações de/sobre os sujeitos reais, autênticos protagonistas de sua própria emancipação.

#### 4 A escola e as infâncias do Corredor:

“ Escola faz falta para escrever, ler, conhecer. Eu tenho vergonha, é o estudo que nós tinha que ter. Que Deus não me tire do mundo sem que eu tenha dado estudo pra todos eles. Era muito difícil para os pais darem estudo [...] ”  
(Diário de Campo III, D. Euvira, p.10).

A fala em epígrafe, reforça o compromisso que a escola deve de ter com a infância negra do Corredor. Compromisso no sentido de que a oportunidade de ler, escrever e conhecer, literalmente anunciada, seja garantida enquanto forma de não mais sentir vergonha da condição que provocou o analfabetismo, não como incapacidade de aprender, mas sim como impossibilidade de se sobrepor aos obstáculos que lhe foram impostos devido a sua condição de mulher negra que não freqüentava as escolas de sociedade destinadas unicamente às pessoas de origem alemã.

A escola, ao se tornar pública, ficou mais acessível a esses grupos populares. Caberia saber se a leitura, a escrita e os conhecimentos repassados não produzem outros tipos de vergonha. Um letramento a-histórico ensinaria a fazer qual leitura de mundo? A vergonha de estar em um mundo escolar onde não se encontra a si próprio? O trabalho que as crianças apostam ser forma de liberdade encontra nessa escola quais princípios para que realmente o seja? De que forma essa criança que invade os espaços escolares se educa, ao mesmo tempo educando a escola para as diversas infâncias ali presentes?

Portanto, falar numa escola pública, diversificada, é trazer as contradições presentes desde a sua origem. A escola pública, segundo Ribeiro (1999, p. 08),

é concebida no interior de processos revolucionários de instituição de um novo modelo de produção - o capitalismo - que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade - a burguesa- que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência - a físico - experimental - para fundamentar a criação de máquinas-ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política - o Estado - que unifique os feudos, delimite um território, centralize o poder, elabore e aplique as leis que regulem a organização da sociedade civil; portanto, de uma nova educação - a escola pública - que, através do ensino da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário.

Ao correlacionar a (s) escola (s) e infância (s), foram sendo trazidas as práticas sociais das crianças negras durante o período escolar como um modo reprimido, estrangulado em relação às experiências cotidianas, onde suas potencialidades lúdicas,

criativas, inteligentes, se aguçam através de um modo de viver - em liberdade - em outros locais dos quais se sentem “parte”, como a estrada, os matos, por entre os eucaliptos, nas suas bandas e, clandestinamente, nas bandas dos outros.

Durante a investigação, observei o movimento das crianças sujeitos da pesquisa que já estavam quase saindo da escola e dos seus irmãos que estavam chegando, mas nunca desistindo de estar nessa escola que ainda carece de maior conhecimento sobre as suas existências.

Essas gerações cujas famílias, além de não terem tido acesso à escola, vivem aquém da cesta básica da vida, como diria Assmann e Mo Sung (2003) são construtoras de um saber negligenciado, germinal na forma de conceber a vida, as relações, a esperançosa espera de uma sociedade diversa mas não tão desigual. Encaminham, de forma despercebida, anônima, outros jeitos de viver as mazelas da fome, da falta de roupas, de trabalho, de casa e das mínimas coisas que são pedidas, durante o tempo de escola, na forma de prece, de contos de fadas como também na forma de gritos, choro e desacato.

A escola é de uma assepsia que se repugna frente a hábitos de higiene contrários ao apregoado; práticas de lavar, arrumar, cuidar do pátio não são utilizadas como práticas de fazer que gerem um saber. Ainda mais quando essas práticas se constroem sob formas materialmente tão precárias:

Existe um saber intrínseco nessas crianças (colônia), segundo a professora, é o saber dos matos, dos riachos, dos cantos e dos pássaros: “Por exemplo uma Paloma da vida trabalha com prazer? Onde estaria o prazer? Os proprietários trabalham com outro prazer. O que uma Paloma vai aprender ao lavar uma roupa, arrumar uma casa., cuidar um pátio em quê... não tem!!! Quanto à higiene pessoal das meninas o pessoal se queixa, busco o lenço de papel pra quê? Não usam e nem sabem pra que serve!!! Eu fico pensando assim.... e o futuro? Eu vejo que no Corredor a maioria são negros... mas eu já vi alemães assim e não queriam trabalhar, era mais fácil viver naquela pobreza “ (Diário de campo III, Profª .Rosaura, p.39).

Afinal de contas o que é saber? De qual concepção de saber somos formados? O saber é intrínseco por que? Porque é inerente ao rural natural, conforme reflexão feita na apresentação do lócus da pesquisa? Um rural idílico de riachos, cantos e pássaros; um saber idealizado a partir de uma relação de conhecimento essencializada entre homem e natureza.

É necessário entender que

nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quando nos falta ainda compreender dos inúmeros

artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável! (CERTEAU, 1998, p.342).

As práticas cotidianas se constituem admiráveis na medida em que desacomodam formas pré-concebidas de produção, transmissão e significado do saber. Essas práticas polemizam porque são relativas

às relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber. Apropriar-se das informações, colocá-las em série, montá-las de acordo com o gosto de cada um é apoderar-se de um saber e com isso mudar de direção a força de imposição do totalmente feito e totalmente organizado. É traçar o próprio caminho na resistência do sistema social com operações quase invisíveis e quase inomináveis (CERTEAU, 1998, p.340).

O saber instituído na escola permanece fiel às concepções homogeneizantes que o constituem. Penso que as artes de fazer de Paloma - “ O que uma Paloma vai aprender ao lavar uma roupa, arrumar uma casa., cuidar um pátio em quê [...] ” - são saberes inerentes à sua condição de criança distanciada dessa visão romântica da infância; assim sendo, a relação de conhecimento com a natureza está pautada por uma outra lógica. Algumas atividades rotineiras, aparentemente insignificantes, estão contidas no saber oficial presente na escola para ser meramente repassado, irrefletido, sobre as discrepâncias existentes entre diversas realidades, diferentes infâncias.

O trabalho nesse contexto rural está presente na infância das crianças proprietárias e não-proprietárias e, pelas afirmações, as crianças, principalmente as crianças negras, encontram-se menos estranhadas no âmbito da atividade laboral. Silva (1996, p.48) tece uma importante reflexão sobre o papel que a escola exerce na definição e manutenção das fronteiras entre o manual e o intelectual:

Embora a escola não tenha criado a divisão social do trabalho no capitalismo, sua existência é fundamental para legitimar e definir aquela divisão, na exata medida em que ela existe como esfera separada da produção e identificada com o pólo mental da divisão existente no interior da produção. A escola é *trabalho mental*. [...] Ela não apenas reforça e legitima aquela divisão, ela é parte essencial de sua definição social.

Para alguns dos sujeitos em questão a progressividade dos tempos de escola vai criando a expectativa apenas de sua saída deste contexto, porque a sua qualidade de pobre está em trabalhar “pra dedéu”.

Essa capacidade para trabalhar é uma das grandes qualidades para essa criançada “arteira” nas suas mais diversas artes. Determinação para o trabalho é o prêmio conquistado

por Patrícia que não almeja um status superior ao que até então ela ocupa, mas a possibilidade de conhecer o mundo encantado de “Beto Carreiro World”:

Nestes últimos dias eu estava fazendo outra coisa que pra mim também é muito bom e que eu sei fazer muito bem; eu estava trabalhando na lavoura apanhando pimentas até porque no fim do ano eu queria alcançar um objetivo que há muito tempo na minha família, meus primos que passaram pela oitava série não conseguiram fazer: a viagem no fim do ano. *Diziam que era muito difícil, caro e que eles não tinham condições porque somos pobres*. Eu só acho uma coisa, somos pobres mas temos a mesma capacidade que qualquer um, de trabalhar para “dedéu” e fazer o que se quer (Diário de Campo III, Patrícia).

A fala de Patrícia é enfática ao demonstrar a sua habilidade para colher pimentas. Ela, que é uma menina exemplar na escola, se reconhece competente através do trabalho. Logo a seguir, desconstrói a concepção de que uma vez pobres, não sejam capazes de realizar os seus objetivos, porque dizer que são pobres não diz tudo o que eles são capazes de fazer e ser. Reafirma-se, bravamente, como capaz, de trabalhar “pra dedéu” a fim de fazer o que quer... uma viagem a um parque temático.

Terminar seu tempo de escola com essa coragem, valentia e autoconfiança de criança negra e trabalhadora é fantástico! Penso, apenas, no limite de expectativa que a escola pode engendrar frente a essa auto-estima, esse jeito de se gostar através do seu fazer, do seu ser, essa aposta na sua capacidade de trabalho e de luta remetida a um horizonte tão limitado quanto uma visita a um parque temático, americanizado, onde o fantástico “world” dá o ponto final ao mundo da escola e da infância.

Esta escola poderia se prorrogar para além do parque, porque vitalidade e sabedoria as crianças do Corredor têm para permanecer mais tempo na escola, ensinando e aprendendo, sendo “arteiros” com toda a autoridade de quem faz da colheita da pimenta uma arte, não apenas para enveredar numa aposta tão passageira como a ida ao parque, mas para ajudar a educar uma infância que se segue à sua. Poderia continuar na escola, escolhendo, conforme ela mesmo afirma, para *fazer o que se quer*; apropriar-se de alguns instrumentos que lhe confeririam maior autoridade para, juntamente com os outros alunos, disputar maior visibilidade na escola, na vida, reafirmando as suas identidades; valendo-se da educação enquanto instrumento de poder para uma sociedade mais equânime, e de uma escola voltada para uma autêntica formação humana.

Dizer “não” ao discurso redentor da escola é fazer uma análise pura e simples de uma sociedade onde o desemprego é presente e crescente. Senhor Élbio, pai de Mateus se

ressente por não ter estado mais tempo na escola; todavia, afirma que “É, mas fazê o que com estudo hoje... emprego é difícil de consegui hoje em dia. O tempo que eu estudava já não era tão brabo como agora...” (Diário de Campo III, p.41).

Fazer o que com o estudo? Fazer o que com o trabalho? É necessário, então, articular essas duas perspectivas. Observar o trabalho como principio educativo dentro do contexto do ensino público atrelado à problemática do desemprego significa levantar questões que se referem a

um mundo que, paulatinamente, elimina-se a figura do trabalhador como produtor de riquezas. O fazer das mãos humanas, que foi capaz de transformar a natureza, produzir coisas e gerar idéias, aos poucos vai sendo descartado como inútil, obsoleto, pelo fazer mais rápido e eficiente das máquinas (RIBEIRO, 1999, p.06).

Esse fazer mais rápido encontra-se presente no campo; as colheitadeiras, as ceifas e outras máquinas tomam conta do trabalho que era realizado pelo homem. Mas, como contraponto, há esse rural manual, infantil e negro, que ainda perdurará pelo tempo que a agricultura familiar resistir ao processo recessivo ao qual está exposta.

Por isso, gostaria de vislumbrar essas mãos, ainda não substituídas pela máquina, ainda que endurecidas pela lavoura, como no caso da avó da Patrícia, D. Euvira, que não conseguia se adaptar ao lápis e às letras, por mais um longo tempo na escola, para além da oitava série.

Essas crianças e seus familiares ao ressaltarem a liberdade pragmática ou não, que o trabalho lhes engendra; a disciplina, adestradora ou não, que o trabalho lhes confere e os desejos de visitarem um fantástico World tal qual o Beto Carreiro - sonho mais do que compreensível em todas as infâncias- gostariam de viver um outro Mundo, menos fantástico que o do Beto Carreiro, mas ainda irreal, das infâncias da banda do meio, da própria Patrícia que desejaria se apossar de uma varinha de condão para realizar as “insignificâncias” tão distantes das classes populares:

a relação da Patrícia é mais de mãe [...] porque ela dorme junto com as crianças pra aquecer as crianças, todo o mundo adora ela [...] ela quem prepara a comidinha, ela fica com elas o dia todo, carrega água. Numa época eu me lembro que tinha uma folhinha e tinha uma varinha de condão e eu perguntei que se a gente tivesse acesso à uma varinha dessa o que é que a gente faria. Ela, ela fez uma poesia que até me fez chorar. Ela disse que pra ela, ela queria uma família onde tivesse leite quente, pão quente e que a mãe fizesse café pra eles de manhã. Mais ou menos isso que ela falou. Então, pra nós, o que as vezes é insignificante, pra elas, pra essas pessoas é tudo não é? (Diário de Campo II, Profª Rosaria, p. 169).

Gostaria que essas crianças ficassem mais tempo na escola porque “ lugar de criança é na escola, desde que seja humana [...] ” (ARROYO, 2001, p. 246). Lugar de criança é na escola desde que essa escola se comprometa a escutar as histórias sobre varinha de condão, desde que essa escola não celebre um fim de ciclo escolar com uma viagem fantástica, ainda que essa gente que trabalha “pra dedéu” de vez em consiga ir ; desde que essa escola pense a formação humana que a escola necessita para que leite e pão quentinhos e uma mãe mais presente não pertençam a um mundo encantado, mas a um mundo encantadoramente real.

### **Conclusão:**

Valer-se das práticas sociais da infância do Corredor é uma chance de ruptura em relação aos antagonismos presentes entre as classes que vivem do trabalho nessa comunidade agrícola. Ao invés de um interminável jogo de acusações entre quem está sendo mais ou menos favorecido por ser proprietário ou não proprietário, poder-se-ia vislumbrar, utopicamente, uma sociedade com terra, trabalho e liberdade para todos.

Refletindo sobre a assertiva de que o trabalho apresentou-se para a infância "arteira" como pressuposto de liberdade e, inegavelmente, de sobrevivência, acredito que as famílias do Corredor, ao abdicarem da escola enquanto promessa de liberdade e a atribuírem ao trabalho, ainda estão muito distantes das potencialidades da educação sobre as suas vidas que poderia contribuir para a aquisição da liberdade enquanto direito, fundamento da dignidade humana. Todavia, acredito que esse distanciamento da compreensão e valorização da escola se dá numa relação direta com o distanciamento da escola em relação aos sentidos e aos saberes produzidos pelos alunos.

### **REFERÊNCIAS**

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

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

\_\_\_\_\_. A invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer. Rio de Janeiro:Vozes Ed., 2001.

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

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?. Revista da UCPel, Pelotas, 8 (1): 5-27, Jan- Jun/1999. (a)

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.

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