

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Ana Carolina Paula Basílio

**(DE)FORMADOS PELA PELE:
A ESCOLA-PERIFÉRICA E A ESCOLA-EXCEPCIONAL FRAGMENTADA COMO
(RE)PRODUTORAS DE DESIGUALDADES**

Sorocaba
2020

Ana Carolina Paula Basílio

**(DE)FORMADOS PELA PELE: A ESCOLA-PERIFÉRICA E A ESCOLA-
EXCEPCIONAL FRAGMENTADA COMO (RE)PRODUTORAS DE
DESIGUALDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril
Coorientação: Prof. Dr. Marcos Roberto Martines

Sorocaba
2020

Basílio, Ana Carolina Paula

(De)formados pela pele: a escola-periférica e a escola-excepcional fragmentada como (re)produtoras de desigualdades / Ana Carolina Paula Basílio -- 2020. 249f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Banca Examinadora: Rosalina Burgos, Amélia Luísa

Damiani, Edelci Nunes da Silva, Maria Patrícia Cândido Hetti

Bibliografia

1. Relações Étnico-raciais. 2. Urbanização. 3. Educação.
I. Basílio, Ana Carolina Paula. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CAROLINA PAULA BASÍLIO

(DE)FORMADOS PELA PELE:
A ESCOLA-PERIFÉRICA E A ESCOLA-EXCEPCIONAL FRAGMENTADA COMO
(RE)PRODUTORAS DE DESIGUALDADES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Geografia. Sorocaba, 28 de setembro de 2020

Orientador(a)

Dr.^a Lourdes de Fátima Bezerra Carril
Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba

Examinador(a)

Dr.^a Rosalina Burgos
Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba

Examinador(a)

Dr.^a Amélia Luísa Damiani
Universidade de São Paulo

Examinador(a)

Dr.^a Edelci Nunes da Silva
Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba

Examinador(a)

Dr.^a Maria Patrícia Cândido Hetti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Aos professores e às professoras que primeiro me reconheceram como *alguém*, para que depois eu pudesse ser na vida.

AGRADECIMENTOS

Perambulo mentalmente pelos últimos dois anos, a fim de me certificar que todas as mãos tecedoras desse calidoscópio-textual serão contempladas em minha profunda gratidão. Emaranho-me em “universalidades” para não deixar ninguém fora e por compreender que a importância de cada um não caberia no limite das laudas. Mas, se porventura, me falhar a memória, o coração não.

Primeiramente, agradeço à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* pelo custeio da pesquisa, da minha participação plena na vida acadêmica, e da minha existência física; sem a bolsa de demanda social (DS) não seria possível comer, morar, ir e vir, daí, tampouco, dissertar.

Agradeço à minha mãe de ventre, *Oridia de Paula*, que me gestou no mundo e me é a força para continuar prosseguindo, mesmo por caminhos lodosos. Meu amor pela senhora, tal qual uma bússola, me leva sempre adiante, para algum lugar no qual seja cada vez mais parecida contigo: forte, brilhante e humana!

Agradeço à minha mãe acadêmica, *Lourdes Carril*, que me enxergou quando ainda era uma adolescente assustada pelos corredores da UFSCar, e acolheu minhas angústias e sonhos. Sem teu apoio irrestrito, paciência e carinho, não poderia ter me despedido do medo de ser alguém, tampouco, poderia chegar tão longe.

Agradeço ao meu coorientador, *Marcos Martines*, por todo o ensinamento metodológico, teórico e cartográfico; por ceder um espaço em sua sala para ouvir minhas ideias e devaneios, mas, mais que isto, por se tornar um amigo nessa empreitada.

Agradeço à banca examinadora, professoras *Rosalina Burgos* e *Amélia Damiani*, que pelos valiosos apontamentos na qualificação e partilha de referências ulteriores, contribuíram muitíssimo com os rumos da escrita “final” da dissertação.

Agradeço à professora *Edelci Nunes*, por também ter sido uma mãe nesse percurso. Por toda a aprendizagem em aula, mas também nos encontros ao acaso; por seu genuíno incentivo à continuidade dos meus estudos e sonhos. É muito significativo saber que uma das mulheres por quem nutro profunda admiração e respeito, acredita no meu potencial.

Agradeço à minha mãe-amiga, *Keila Leandro*, que há anos cuida de mim. Não posso precisar por quanto tempo me emprestou o notebook para que pudesse estudar, ou das vezes que aparecera à porta com remédio e comida, quando a fadiga me alcançava; sem seu cuidado não poderia ter concluído a jornada.

Agradeço aos companheiros e companheiras de pós por toda troca e aprendizagem, especialmente à *Laís* e *Letícia*, pelo apoio e incentivo mútuo durante esse árduo e doloroso percurso.

Agradeço aos *swingueiros* – aí vai minha generalização! – por todas as saídas (pré-corona), pelas longas conversas, pela escuta sempre atenta e terna, pelos (web)cafés e cervejas, pelos almoços, pelas bibliografias e dicas, pela paciência, por perdoarem minhas frequentes ausências, pelo incentivo e por cada um, a sua maneira, ser uma inspiração para mim.

Agradeço à minha amiga de longa data, *Carolina Salustiano*, e seu filho, meu sobrinho, *Oliver*, que mesmo à distância me ensinaram e ensinam muito sobre os espectros do autismo, mas, sobretudo, do afeto.

Agradeço aos graduandos e graduandas da turma 017 da Geografia – UFSCar, por toparem proporcionar aos estudantes da escola Wanda a chance de conhecerem e desejarem um espaço que é deles. Por cuidarem das minhas crianças e construírem com eles o possível.

Agradeço imensamente ao meu amigo, *Paulo Pistili*, por contribuir com a construção doutra escola possível, pelo carinho com a escola Wanda e, acima de tudo, por ser um educador e ser humano incrível.

Agradeço a minha querida amiga santomense, *Erlete Santos*, por trazer um pouco de África ao Habiteto, por recontar e recolorir a história negra que é sua, mas também de todos nós brasileiros.

Agradeço à direção, coordenação pedagógica, professores e professoras, funcionárias da limpeza e da cozinha, e agentes da organização escolar da E. E. “Professora Wanda Costa Daher” e da E. E. “Professor Aggêo Pereira do Amaral”, por me receberem tão bem e, prontamente, oportunizarem a realização da pesquisa junto às escolas.

Em especial, quero agradecer às professoras *Gisele* (Aggêo) e *Sandra* (Wanda), pela abertura de suas aulas e vidas comigo, pelos ensinamentos sobre a docência e a resiliência necessária para prosseguir no ofício; sem o apoio de vocês nada seria possível. Muitíssimo obrigada!

Também quero agradecer à professora *Andreia Oliveira*, por me pôr em contato com a escola Aggêo, mas, sobretudo, por ser uma referência como educadora, militante, mulher negra e amiga. É muito boa sorte a dos alunos tê-la no dia a dia!

Por fim, e com certeza os mais importantes...

Aos alunos da E. E. Prof. Aggêo,

Obrigada por me ensinarem tanto sobre o outro lado da Ponte. Quando cheguei à escola de vocês pensei saber o que me esperava, ao fim, soube nada saber. Vocês são definitivamente pessoinhas no mundo: talentosos, inteligentes, engraçados, empenhados e muito, muito humanos mesmo! Espero que nunca se esqueçam disto! Quando estiverem na universidade, ou trabalhando com as coisas que gostam, ou dobrando origamis, não deixem ser esmagados pela desumanização da gente. Vocês já são alguém na vida, não precisam ser destruídos na caminhada. Espero que se tornem adultos muito melhores que as gerações anteriores, que lutem por liberdade e nos ensine a escutar com ternura até o que não entendemos bem. Não tenho dúvidas que serão tudo que sonham! Não tenho dúvidas que são muito mais que um número!

Aos alunos da E. E. Prof.^a Wanda,

Se me perguntassem qual foi a primeira vez que me senti em casa, em Sorocaba, diria: foi no Habiteto! Creio que nossa convivência foi suficiente para saberem que tenho imenso carinho por cada um de vocês, por sua escola e bairro. Sinto muito que nós adultos, muitas vezes, não enxerguemos as coisas que vocês realmente precisam e querem, sinto muito que o mundo seja tão injusto, e que tenham que viver com tantos estigmas. Conhecê-los me fez sentir ainda mais forte no meu coração que ser professora é a melhor coisa do mundo. Vocês me ensinaram a ser mais humana, porque vocês são! Porque são preocupados, carinhosos, inteligentes, esforçados e, realmente, a escola não poderia dar futuro para vocês, porque vocês **são** o futuro. Não desistam de sonhar, de sonhar hoje, sonhar todos os dias! Não acreditem nas pessoas que tentam colocá-los para baixo! Mas se quiserem acreditar em algo, então acreditem no que vou dizer agora: **vocês é que vão mudar o mundo!**

*Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de História
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é R\$3,80 e você tem R\$3 na mão
Ela interrompe a professora e diz: “então não vai ter...
pão”
E os amigos que riem dela todo dia
Riêm mais e a humilham mais
O que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no Natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra...
USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!*

*Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!*

RE VO LU CÃO!

Cota não é esmola || Bia Ferreira |



RESUMO

BASÍLIO, Ana Carolina Paula. **(De)formados pela pele: a escola-periférica e a escola-excepcional fragmentada como (re)produtoras de desigualdades.** 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2020.

O presente trabalho problematiza a narrativa de “crise da escola pública” à luz das noções de *escola-periférica*, *escola-excepcional* e *escola-fractal*. Com base na pesquisa participante e ação, acompanhou-se o cotidiano escolar de duas escolas estaduais, localizadas na periferia e região central do município de Sorocaba/SP. No decurso da pesquisa e da partilha cotidiana com esses estudantes, identificou-se que suas marcas corpóreas: raça/cor, classe social, gênero, localização geográfica, relações familiares etc., são fundamentais à análise das *performances* escolares, e que no processo de produção social do espaço urbano, marcadamente fragmentado e racializado, as escolas estaduais se “estilhaçam”, guardando em seu interior diferenças não apenas de classe, mas, de raça. A discussão da fragmentação das escolas estaduais, numa perspectiva racial, escancarou que a “crise da escola pública” historicamente tem cor e endereço, atingindo mais fortemente a escola-periférica – negra e na periferia.

Palavras-chave: Escola Pública. Periferia. Raça. Devir. Urbano.

ABSTRACT

BASÍLIO, Ana Carolina Paula. **(De)formed by skin: the peripheral school and the exceptional fragmented as (re)producers of inequalities.** 2020. Dissertation (Master's in Geography) – Postgraduate Program in Geography, Federal University of São Carlos, *campus* Sorocaba, 2020.

The present work problematizes the “public school crisis” narrative in the light of notions of *peripheral school*, *exceptional school* and *fractal school*. Based in participatory action research, it was followed the routine of two state schools, located in the periphery and the central region of the city of Sorocaba, state of São Paulo. Along the research and the daily sharing with the students, it was identified that their bodily marks: race/ color, social class, gender, geographic location, family relationships etc., are fundamental to the analysis of school performances, and that in the process of social production of urban space, markedly fragmented and racialized, state schools “shatter” themselves, keeping within them not only classist but racial differences. The discussion about the fragmentation of the state schools, in a racial perspective, opened wide that the “crisis of the public school” has, historically, a color and an address, affecting mostly the peripheral school – black and in the periphery.

Keywords: Public school. Periphery. Race. Becoming. Urban.

RESUMEN

BASÍLIO, Ana Carolina Paula. **(De)formados pela piel: la escuela periférica y la escuela excepcional fragmentada como (re)productoras de desigualdades.** 2020. Disertación Maestría en Geografía) – Programa de Posgrado em Geografia, Universidad Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2020.

El presente trabajo problematiza la narrativa de “crisis de la escuela pública” a la luz de las nociones de *escuela-periférica*, *escuela-excepcional* y *escuela-fractal*. Basado en la investigación participante y acción, se siguió el cotidiano escolar de dos escuelas públicas, ubicadas en la periferia y región central de la ciudad de Sorocaba/SP. Durante la investigación y el intercambio diario con estos estudiantes, se identificó que sus marcas corporales: raza/color, clase social, género, ubicación geográfica, relaciones familiares etc., son fundamentales para el análisis del desempeño escolar, y que en el proceso de producción social del espacio urbano, marcadamente fragmentado y racializado, las escuelas públicas se “rompen”, manteniendo en su interior no sólo las diferencias de clase, sino también las diferencias raciales. La discusión de la fragmentación de las escuelas estatales desde una perspectiva racial, ha expuesto que la “crisis de la escuela pública” históricamente tiene un color y dirección, afectando más fuertemente a la escuela periférica - negra y en la periferia.

Palabras-clave: Escuela Pública. Periferia. Raza. Devenir. Urbano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Registro dos alunos em visita ao Quilombo de Ivaporunduva/SP.....	32
Figura 02 - Slide utilizado na oficina: Música e Geografia, com estudantes do período noturno da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral (2019).....	117
Figura 03 - Questionários respondidos por estudantes da escola-excepcional.....	176
Figura 04 - Mulheres carregam mantimentos em campo de refugiados (Sudão do Sul, 2014).....	218
Figura 05 - Uspianos brancos manifestam em favor das cotas (USP – São Paulo, 2012).....	219
Figura 06 - Questionários respondidos por estudante da escola-periférica.....	221

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Da janela do ônibus o Habiteto entardece	52
Fotografia 02 - Brincando de fotografar fora-dentro da escola	53
Fotografia 03 - Da janela o mundo para qual a escola forma. Que mundo?	59
Fotografia 04 - Em clima de arraiá e de temperaturas gélidas	60
Fotografia 05 - Dia de sol, mas o sol não se matriculou	61
Fotografia 06 - Se essa área, se essa área fosse minha, eu mandava, eu mandava reformar! ..	62
Fotografia 07 - Sendo arteiro durante a aula	64
Fotografia 08 - Gen. Z não praticantes, razão? Falta de verba	65
Fotografia 09 - Biblioteca: casa dos livros, não entre!	66
Fotografia 10 - Sala de Recursos e percursos	67
Fotografia 11 - Já dizia Jorge Amado: “A liberdade é como o sol: o bem maior do mundo” .	69
Fotografia 12 - O de sempre, só que diferente	70
Fotografia 13 - Pintando chapeuzinhos que não cabem na cabeça.....	91
Fotografia 14 - Dentre as coisas mais legais da escola: estar fora dela.....	95
Fotografia 15 - Avenida São Paulo em raízes espanholas.....	98
Fotografia 16 - Do lado de cá do Aggêo	99
Fotografia 17 - Sol e sombra na escola.....	106
Fotografia 18 - Para aprender a se comunicar, auditório pedagógico	107
Fotografia 19 - Geografando as Áfricas	110
Fotografia 20 - A escola me forma para o mundo lá fora. Qual mundo?.....	111
Fotografia 21 - “Passaporte” para o amanhã	199
Fotografia 22 - Escrevendo no espaço, inscrevendo-se no espaço.....	200
Fotografia 23 - Habitar como Habiteto.....	201
Fotografia 24 - Representando a si mesmo	202
Fotografia 25 - Habiteto: meu lar!	203
Fotografia 26 - Para não esquecer nem de nuvens, nem dos sonhos.....	204
Fotografia 27 - Estudando o meio, com ele, não fora dele	205
Fotografia 28 - É possível, pela bússola da humanização, refazer o lugar, ir para qualquer lugar!	206
Fotografia 29 - Entre experimentos ácidos e experiências doces	207
Fotografia 30 - Se a Geografia é o estudo da terra e de lá viemos, então a Geografia é sobre nossa história	208

Fotografia 31 - Entre despedidas e boas-vindas	209
Fotografia 32 - Escola é para ser! E feliz!	210
Fotografia 33 - Sorria, quem é visto, também vê!	211
Fotografia 34 - Por detrás dos enquadros	212
Fotografia 35 - Com-tradições e contra-tradições	213
Fotografia 36 - A escola-forma deforma para o mundo, quando forma-conteúdo para mudar o mundo	214
Fotografia 37 - Enfim, o sol se matriculou!	215
Fotografia 38 - (Re)formados pelo afeto	216
Fotografia 39 - O que você sabe sobre a África?	222
Fotografia 40 - Redescobrimo as Áfricas	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher (2019).....	55
Gráfico 02 - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher (2019)	72
Gráfico 03 - Figuras paternas dos estudantes da E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher, segundo autodeclaração (2019).....	84
Gráfico 04 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019).....	100
Gráfico 05 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da noite (2019).....	101
Gráfico 06 - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral (2019)	118
Gráfico 07 - Nuances de ser negro na E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher (2019).....	220

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Capital cultural: entre fronteiras e vazios transbordados	79
Mapa 02 - Distribuição percentual da população negra no município de Sorocaba, por setor censitário (2019).....	126
Mapa 03 - Embranquecimento do urbano às margens das avenidas Itavuvu e Ipanema, Zona Norte de Sorocaba (2019).....	128
Mapa 04 - Distribuição das escolas estaduais na malha negra sorocabana, segundo desempenho no IDESP/2018 (2019)	129
Mapa 05 - Distribuição das escolas estaduais na malha negra sorocabana (2019)	130
Mapa 06 - Na rota do branqueamento (2019).....	131
Mapa 07 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social de Sorocaba, por setor censitário (2019)	134
Mapa 08 - Distribuição das escolas estaduais, segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (2019)	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - População analfabeta no Brasil, de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça e gênero (2015).....	28
Tabela 02 - Escolas estaduais de Sorocaba com os melhores desempenhos no ENEM (2015).....	30
Tabela 03 - Escolas estaduais de Sorocaba com os maiores índices de desempenho no 3º ano do Ensino Médio no IDESP (2015).....	31
Tabela 04 - Escolas estaduais de Sorocaba com os menores índices de desempenho no 3º ano do Ensino Médio no IDESP (2015).....	33
Tabela 05 - Percentual de estudantes da E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher que ajudam nas tarefas domésticas, segundo gênero (2019).....	73
Tabela 06 - Percentual de alunas da E. E. Prof. ^a Wanda Costa Daher que ajudam nas tarefas domésticas, segundo autodeclaração racial (2019).....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDHU	Companhia Estadual de Desenvolvimento Habitacional Urbano
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETECs	Escolas Técnicas Estaduais
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEF	Programa Escola da Família
PEI	Programa de Ensino Integral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
EM BUSCA DAS CORPOREIDADES URBANO-ESCOLARES ESTRANHADAS.....	38
CAPÍTULO 1. DE LATA AO ESTIGMA: A ESCOLA-PERIFÉRICA “PROFESSORA WANDA COSTA DAHER”	49
1.1. “ <i>Habiteto? Vixe!</i> ”: os percursos e percalços formativos dos estigmatizados.....	51
1.2. Arquitortura! Que horas essa aula acaba?.....	59
1.3. Geografias territorializadas em apostilas, desigualdades territorializadas no corpo.....	68
1.4. Nas angústias das quimeras: amanhã eu posso sonhar?.....	74
1.5. Espectros do silêncio: com a palavra, <i>Filho</i>	88
CAPÍTULO 2. ENTRE FRACTAIS E EXCEPCIONALIDADES: AS MARCAS RACIAIS DA E. E. “PROFESSOR AGGÊO PEREIRA DO AMARAL”	97
2.1. “ <i>Da ponte pra cá</i> ”, não! Da ponte pra lá: a escola de gente de todo lugar.....	98
2.2. Globos, mapas e slides: as aulas de Geografia em sala ambiente.....	109
2.3. Ajuntando a escola-fractal: ao fim do ponteiro, corpos negros-periféricos deslocados..	114
2.4. Atenção, chamada! O preço de ser o número 1.....	121
2.5. Fragmentos de escolas, fragmentos de urbano e fragmentos de gente: a produção da segregação espaço-educacional racializada em Sorocaba.....	125
CAPÍTULO 3. DO PEABIRU AOS EIXOS DE ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA: OS CAMINHOS DO BRANQUEAMENTO URBANO EM SOROCABA/SP	136
3.1. (Des)caminhos do Sol: o apagamento da pele vermelha.....	140
3.2. Monte, Rei e Santa: os percursos das fundações de Sorocaba.....	141
3.3. Trotando rumo ao “ouro branco”: o tropeirismo e as Feiras de Muares.....	143
3.4. Quem tem Maylaski, não carece de tio Sam: passeio na paz do algodoeiro.....	144
3.5. Nos trilhos da fuligem: a industrialização da tal Manchester Paulista.....	146
3.6. Asfaltando bandeirantes e militares para os “neo-tropeiros” passarem: desconcentração industrial, autopistas e especulações.....	148
3.7. Enveredando pelas vielas de memórias presentes: Sorocaba em preto.....	150
3.8. Além Ponte e Além da Cidade: a produção socioespacial do <i>tradicional</i> Jd. Cruzeiro do Sul e do <i>marginal</i> Habiteto.....	157
CAPÍTULO 4. DA NEGAÇÃO À CRISE DA ESCOLA: OS FUNDAMENTOS DO ESTILHAÇAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA	165

4.1. <i>Éclairer l'obscurité</i> ou iluminar à escuridão? Notas sobre a invenção da escola pública brasileira.....	167
4.2. República à brasileira: a farofa das ideias e a pedagogia do racismo.....	170
4.3. (Re)democratizando o ontem: considerações sobre o privilégio ao capital cultural.....	177
4.4. A escola como dispositivo disciplina[dor].....	182
4.5. Em nome da instrução, fé e cifrão: a instrução pública em Sorocaba.....	187
CAPÍTULO 5. DE SUJEITOS-SUJEITADOS A SUJEITOS-AFETADOS: A ESCOLA-DEVIR COMO LUGAR DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA.....	192
5.1. A universidade vai à escola e a escola vai à universidade: geografando espaços desconhecidos.....	196
5.2. Por detrás das lentes do preconceito: viver e registrar a escola por si só.....	209
5.3. A África sou eu? Aprendendo a Geografia da África com a corporeidade africana.....	216
HÁ DE VIR O DEVIR OU CONSIDERAÇÕES SOBRE O INACABADO.....	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	227
ANEXOS.....	235
APÊNDICES.....	236

Difícil cindir na flecha do tempo a “eureka” que dá sentido às nossas escolhas. Penso não poder dissertar o percurso prático-teórico desse texto sem retornar ao útero. Partilho com outros estudiosos¹, o entendimento de que nossas opções teórico-metodológicas, de pesquisa, de potência de vida se atrelam a quem somos ou almejamos ser no mundo; a ciência não é imparcial, porque nós não o somos.

Os caminhos que segui são “narcísicos” e “afetados”. De um lado, se fundam em meu reflexo: filha da escola pública, favelada, lésbica, deficiente física, mulher e preta. A síntese do *corpo negro-periférico* que procuro compreender para discutir a crise da escola pública. Doutro, porque se realiza no afeto nutrido mutuamente entre mim e os jovens que avivaram essas linhas. Afeto que me fez chorar, rir, odiar, me frustrar por não poder abraçar seus universos, duvidar de mim mesma e pôr à prova meu texto; me fez não esquecer: o que se faz num espaço negado aos pobres e negros, como o é a universidade, deve ser para eles!

Retorno, então, à lembrança empoeirada da minha adolescência, à galhofa com meus amigos, na minha própria escola-periférica, quando dizíamos ser tudo de negativo na sociedade. Já adulta, disse à minha mãe que ser o que sou me permite olhar as pessoas como elas são e não ralhar. Acredito, ser o que sou, também permite aos que são o que são trocarmos, na dialética de sua singularidade e reconhecimento comigo, mais que dados que avalizem os livros, mas um pouco de seu amor e ódio. Assim, nossa suposta negatividade transiciona à positividade, os conceitos se corporificam, ganham rosto, cheiro, endereço, sonho.

O “retorno ao útero”: a Guaianazes, às apostilas do Estado de São Paulo, às piadas escolares sobre o elo que todos nós temos com os primatas – mas que para nós negros rasga como o açoite –, às casas que minha mãe ajoelhada esfregava quando ainda lutávamos para ter teto; tudo isto, somado à intermitente carreira docente noutras escolas estaduais nos municípios de Sorocaba/SP e Votorantim/SP, contribuíram para que pudesse olhar com seriedade, mas sem perder a ternura, para as corporeidades dos sujeitos da pesquisa, acredito também, minhas próprias marcas contribuíram para que eles me enxergassem de volta. Sem essa troca, de saberes e afetividades, não chegaríamos até aqui.

¹ Boaventura de Sousa Santos; Sueli Carneiro; Milton Santos; Henri Lefebvre; Fritjof Capra; bell hooks; Paulo Freire, Michel Thiollent [...].

INTRODUÇÃO

Quando estudante do ensino básico ouvia dos meus professores, mas também na televisão e no boca-a-boca, que a escola pública estava em crise: os professores não são valorizados, os alunos não ligam para nada, bom mesmo era noutro tempo! Porém, também ouvia sobre o vestibulinho das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), do Centro Educacional Unificado (CEU), das vantagens das escolas municipais e, que em alguns bairros, as escolas estaduais eram boas; então, os que conseguiam, rumavam de trem para outro lugar.

Quando ingressei na docência o passado se repetia. Alunos aflitos pela ETEC, ansiando uma transferência ou frustrados com sua escola. A escola pública estava em crise, mas aparentemente não se tratava de uma realidade universal... Por quê?

Vislumbrava, então, a heterogeneidade das escolas públicas, daí, possivelmente uma crise educacional, igualmente, heterogênea. Quando olhado mais atentamente, notava que as escolas estigmatizadas eram as que se localizam nas periferias, as do meu antigo bairro, as que eu trabalhava. Ia apreendendo: o processo de periferização paulista, profundamente marcado por questões raciais, respingava na escola.

Diante a fermentação destes questionamentos germinara a presente pesquisa, intitulada *(De)formados pela pele: a escola-periférica e a escola-excepcional fragmentada como (re)produtoras de desigualdades*. Na qual se intenta evidenciar, na ramificação entre escolas públicas estaduais de Sorocaba/SP, a existência da escola-periférica e da escola-excepcional fragmentada.

A noção de escola-periférica forneceu-nos subsídios para discutir as diferenças qualitativas na formação escolar de estudantes de escolas periféricas e centrais numa perspectiva racial, escancarando que a crise da escola pública historicamente tem cor e endereço, noutros termos, não sendo universal, a famigerada crise guarda suas predileções e exceções.

Mesmo consciente das problematizações cabíveis à ideia de “qualidade na formação”, para o desenvolvimento desse trabalho – balizando-se na interpretação triádica do fenômeno urbano, proposta por Henri Lefebvre (2001; 2002; 2013) –, parte-se da compreensão de Estado como (re)elaborador, enquanto política pública e discurso, da escola.

Isto porque é sob domínio do Estado que o exercício de estratégias (vontade) e de concepções políticas ideologicamente justificadas de espaço (representações) se realizam, ou seja, ao nível global (G) – o espaço institucional –, que a tendência a homogeneidade incide

sobre a escola: na elaboração de currículos oficiais e avaliações; na edificação, fechamento ou modificação de funcionalidade de prédios escolares em distintas parcelas da cidade.

Entretanto, a incidência do Estado sobre a escola não se dá sem disputas e concessões aos demais setores – movimentos sociais, secundaristas, educadores etc., que figuram na esfera donde se desdobra o confronto das estratégias (nível M).

Significa dizer que a homogeneidade não se realiza plenamente e a experiência cotidiana dos sujeitos, que se realiza no nível da proximidade (P), também interfere na produção da escola. A escola tendente a homogeneidade e hierarquização, tal qual a cidade, se estilhaça, revelando fragmentos por debaixo das representações.

Diante isto indagamos: o que qualifica a escola? O que define a (de)formação dos sujeitos escolares? O que marca suas diferenças? Propomos como norte à resposta um tripé formativo que considera aspectos relevantes à escolarização, considerando uma sociedade: **a)** do trabalho; **b)** democrática; **c)** e letrada.

Sendo assim, compõem esse tripé: a formação para o trabalho qualificado – mais bem remunerado e com boas condições de realização; formação para a cidadania – acesso à informação, ao capital cultural e participação ativa nas decisões coletivas da comunidade; e formação para o acesso aos níveis superiores de ensino – perpassado por uma construção identitária e autoestima positivas.

A proposta desse tripé parte de algumas considerações: **1º)** há profunda articulação entre a formação e a (não) inserção no mercado de trabalho; **2º)** instrução e participação na vida política, historicamente, estão associadas²; **3º)** os diferentes níveis de letramento corroboram ao posicionamento dos sujeitos na estrutura de classes e são imbricados pela construção da identidade, autoestima e reconhecimento.

Diante disto, perquirimos se todas as escolas estaduais do município de Sorocaba contemplavam esse tripé. E, se não, a quem serve tal disparidade. Para tal, indagamo-nos: quais elementos considerar para compreender a diferença entre o desempenho dos estudantes, conseqüentemente, entre escolas?

De antemão salientamos, há muitas variáveis para discutir o desempenho escolar, a saber: a renda, a escolarização dos pais, a raça, a localização geográfica, a estima dos

² Não por acaso, até 1985, analfabetos eram excluídos do direito ao voto, logo, da cidadania. Segundo a Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946), em seu Art. 132, parágrafo primeiro, se vetava o direito ao voto aos analfabetos. Com a Emenda Constitucional n.º 25, de 15 de maio de 1985, tal direito é assegurado de forma facultativa e reforçado com a Constituição Cidadã de 1988.

Ver: BRASIL. Constituição (1946) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 11 fev. 2020.

professores sobre os alunos, o sucateamento do trabalho docente, a inserção precoce no mercado de trabalho etc.

Haroldo da Gama Torres (et al. 2008), por exemplo, consideraram a localização geográfica para analisar os desempenhos de estudantes oriundos de escolas públicas das periferias e de áreas centrais da capital paulista. Identificaram, pois, diferenças³ entre as redes estadual e municipal de ensino e, que mesmo entre estudantes socialmente similares, mas, moradores de regiões distintas da cidade, há diferenças na *performance* escolar.

Esses dados nos revelam dois elementos importantes: primeiro, a influência do elemento geográfico no desempenho escolar e; segundo, a autonomia na formulação de políticas públicas por parte de cada rede. Assim, corroboram a inferência de que as escolas públicas são heterogêneas, se articulam ao espaço urbano e institucional (nível G).

Não estando descolada da materialidade social, edificada sob o paradigma das desigualdades de classe e raça, e compreendida como fragmento do espaço urbano, a escola que é forjada numa sociedade capitalista, também é de classes e racializada.

Como consistentemente nos revelam as teorias crítico-reprodutivistas (BOURDIEU, 1979; 2007a; 2007b; DUBET, 2003; 2008; FOUCAULT, 1987), a escola pública é concebida pela elite como instrumento da manutenção de privilégios. Assim, a depender de sua espacialidade e a quem se direciona, a escola cumpre papel de formadora ou deformadora; serve à formação qualificada, crítica e “emancipatória” ou como grilhão moderno para manter cativa determinada parcela da população.

Mas, se a escola pública possui funções sociais tão arraigadas, a quem serviu sua democratização? O que ocorreu com seu caráter diferenciador? Qual é o fundamento do recorrente discurso da igualdade de oportunidades e a possibilidade de trampolim socioeconômico atribuído a ela? Ademais, se se objetiva pensar a escola-periférica, o que descortina o percurso de inserção do negro nos bancos escolares? E se tal escola existe, qual é o peso das fragmentações?

A extensão das questões possíveis não é mensurável. Ponhamos alguns limites. Primeiro, o caráter diferenciador da escola é um horizonte, até então, imutável; podemos falar de um afrouxamento à medida que o privilégio à escola se tornou a duras penas um direito assegurado legalmente, mas a ramificação educacional foi e é uma política de Estado e de

³ Segundo os autores (2008), a rede estadual investe no prolongamento do tempo de permanência na escola; enquanto a municipal em equipamentos escolares (bibliotecas, laboratórios etc.).

mercado, logo, dificilmente os estratos de classe acessarão escolas qualitativamente semelhantes.

Segundo, mesmo que projeto de uma classe, a instituição da escola tem múltiplas facetas e está em disputa. No passado recente a Frente Negra Brasileira (1931-1937), por exemplo, se articulou em prol das demandas dos negros, às quais se incluía o direito à educação. Atualmente, a promulgação da Lei n.º 10.639/03⁴ e da Lei de Cotas⁵ nas universidades também são expressões da luta negra por escolarização.

Terceiro, evidenciar a tortuosa dialética de exclusão-inclusão dos negros na escolarização (MACHADO, 2009; SOUZA, M., 2015; ROMÃO, 2005) formal é essencial para compreendermos a existência da escola-periférica, tal qual de violências explícitas e veladas que marcam o cotidiano do corpo negro-periférico.

Para isto, considerar a retroalimentação entre os mitos: da democracia racial (FERNANDES, 2007; 2008), estruturante das relações raciais brasileiras e, da igualdade de oportunidades (DUBET, 2003; 2008; BOURDIEU, 2007a; 2007b), estruturante das relações escolares, parece-nos profícuo ao exame da sistemática reposição da espoliação negra pela branquitude que, a nosso ver, se inicia no útero e termina no além-mundo.

Quanto ao mito da democracia racial, Florestan Fernandes (2007; 2008) deixou-nos importantes contribuições. O sociólogo discutiu a sociedade de classes pós-regime de “castas”, desnudando a ideia de democracia racial no Brasil. Seus estudos demonstraram que os negros e mestiços foram desassistidos, postos à margem da vida social e, perversamente, responsabilizados por sua não-inserção na sociedade livre que se formava.

Nesse contexto, a classe hegemônica se valeu da ideia de democracia racial para justificar o abismo entre brancos e negros ao mérito individual e deslegitimar a discussão de raça, estabelecendo socialmente uma confusão entre suposta democracia racial e *tolerância* racial (FERNANDES, 2007).

No campo da Sociologia da Educação, François Dubet (2003; 2008) estudou a desigualdade escolar na França, expondo a forma pela qual o mito da igualdade das

⁴ BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 11 fev. 2020.

⁵ BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 11 fev. 2020.

oportunidades se tornou refinado mecanismo de distinção social, pondo os sujeitos em lugares diferentes na coletividade, mas à luz de uma desigualdade justa. Noutros termos, o discurso da igualdade das oportunidades ao “anular” diferenças de classe, raça, gênero etc. na corrida educacional, e atribuir ao mérito à conquista de *ser alguém na vida*, predestinou grande parcela da juventude à imutabilidade de socialmente não ser ninguém.

Por sua vez, Pierre Bourdieu (1979; 2007a; 2007b) pensou a função social e o funcionamento da escola atrelado com as distintas classes sociais. Contando com as contribuições de Jean-Claude Passeron, interpretou o êxito escolar com base no capital cultural e capital social/econômico pondo “em dúvida uma das ideias mais tenazes da ideologia republicana: a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79).

Essas leituras subsidiam a conjectura de que nosso projeto de sociedade, balizado pelo racismo estrutural⁶, na dialética entre escola e sociedade, estabelece mecanismos de produção, reprodução e legitimação do *status quo*. Assim, ramificar a educação e conceber uma escola-periférica, sucateada e repleta de estigmas, corrobora à manutenção do *modus operandi* dessa sociedade, posto que a desigualdade educacional e a desigualdade social se relacionam e se influenciam (DUBET, 2003).

Mas como se manteve profundas disparidades na esfera educacional? Parece claro que é dificultando o acesso para segmentos específicos e estabelecendo, junto à “democratização”, um processo de sucateamento e reforço da corrida meritocrática entre sujeitos desiguais em oportunidades. Assim, o potencial diferenciador prevalece, agora não sob o prisma do acesso, mas sob o da qualidade e do mérito individual.

Sendo essa democratização estabelecida num contexto de sociedade capitalista, o debate educacional é atravessado por um problema de classe. Porém, estudos demonstram que o segmento específico alijado do gozo à escolarização foi, sobretudo, o dos negros, os quais pagam por tal processo até hoje.

No Império, não só províncias como a do Rio Grande do Sul proibia o ensino aos pretos, como em quase todas elas se interpunham obstáculos à escolarização tanto de escravos quanto de libertos [...] Para os negros, no máximo, mesmo na República, era

⁶ Silvio de Almeida (2019) discute que o racismo não é, estritamente, um comportamento individual ou reflexo e fundamento da atuação das instituições, que conferem “desvantagens e privilégios com base na raça” (p. 27), mas “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (p. 35).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

imaginada a **escola noturna**, de preferência rural (SOUZA, M., 2015, p. 266-267 – grifo nosso)

O excerto acima expõe, mesmo havendo casos de acesso à escolarização por negros, já no Império, a instrução e a modalidade de ensino ofertada eram diferentes das acessadas pelos brancos. E, na República, a escola noturna já aparecia como forte realidade.

O estudo “História da educação do negro e outras histórias”, organizado por Jeruse Romão (2005), também destaca esse processo de ramificação educacional, sobretudo, diante o desenvolvimento industrial nos finalmente do século XIX, que acarretou o incentivo ao ensino profissionalizante e popular:

O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas.

No que tange ao ensino profissionalizante paulista, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1909 [...] apresentando como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada (ROMÃO, 2005, p. 72).

A historiografia nos dá elementos para inferir que os negros, diante a ramificação educacional, se ficaram com algo, foi com as escolas sucateadas, vide, na maior parte dos casos, não terem condições materiais para acessar os Grupos Escolares dos centros urbanos e lidar com o racismo; tampouco serem foco da qualificação para o trabalho livre e assalariado do início da industrialização-urbanização, fortemente atada ao incentivo à imigração europeia.

Recorrendo à reportagem *D'A Voz da Raça*, importante jornal negro da década de 1930, Machado (2009) nos dá um vislumbre do que significou para o negro tentar escolarizar-se nos grupos escolares paulistas:

Ainda se encontra grupos escolares que recebem os negros porque são obrigados, porém os seus professores procuram menosprezar a dignidade das crianças negras deixando-as ao lado para que não aprendam e os Paes, pobres, e descoroados pelo pouco desenvolvimento do filho, resolvem tira-los e entregar-lhes os serviços peçados, ainda assim dificilmente encontrado. E com isso, vem o negro lutando com as peripécias moraes da vida. Sei que a fiscalização é rigorosa, e é repartida equitativamente, mas os esforços aplicados ao negro aluno, não é aquele que recebem as crianças brancas” (A VOZ DA RAÇA, 1934, p. 2 apud MACHADO, 2009, p. 44)

Quando recorremos à atualidade notamos os vestígios desse processo de exclusão ou atavanque da presença dos negros nas fileiras escolares. Os dados de analfabetismo entre brancos e negros no Brasil (tabela 01), por exemplo, revelam a continuidade das disparidades.

Tabela 01 - População analfabeta no Brasil, de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça e gênero (2015)

	<i>Brasil</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
<i>Total</i>	12.771.640	6.360.071	6.411.569
<i>Branca</i>	3.610.111	1.665.820	1.944.291
<i>Negra</i>	9.161.529	4.694.251	4.467.278

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: IPEA/DISOC e Unifem. Adaptação: BASÍLIO, 2020.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), no ano de 2015, dos 12.771.640 brasileiros entre 15 anos ou mais analfabetos, 9.161.529 correspondiam a negros, em detrimento de 3.610.111 brancos. Em termos percentuais isto corresponde a cerca de 72% de negros em situação de analfabetismo. “Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais analfabetas eram brancas, enquanto as pessoas pretas ou pardas eram 9,1%” (BRASIL, 2019)⁷.

No que concerne o ingresso no Ensino Superior, em prefácio ao documento organizado por Maria Lopes e Maria Lúcia Braga (2007), acerca do acesso e permanência de negros no Ensino Superior⁸, Junqueira (2007, p. 36) expõe “expressivos contingentes negros orientam suas estratégias formativas universitárias em relação a cursos profissionalizantes, noturnos e, nas universidades, [dirigem-se] majoritariamente para cursos socialmente reconhecidos como de médio ou baixo prestígio, como História, Geografia e Letras”.

Já a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018”⁹, elaborado pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), conjuntamente à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), exprime que nos últimos quinze anos significativas mudanças ocorreram na composição racial de estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

⁷ BRASIL, Cristina Índio do. Analfabetismo no Brasil cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%. **Agência Brasil: Educação**, Rio de Janeiro. Publicado em: 19 jun. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68> Acesso em: 10 mar. 2020.

⁸ LOPES, Maria Auxiliadora; Maria Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007.

⁹ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior; Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (orgs.). **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018**. ANDIFES, Brasília, 2019.

Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente, a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012 (FONAPRACE; ANDIFES, 2019, p. 21).

Segundo os dados contidos no documento, em 2003, pretos e pardos somavam 160.527 estudantes, enquanto brancos correspondiam a 278.811. Em 2018, estudantes negros se tornaram maioria, 613.826 em relação a 520.008 de brancos. Mudança importante e significativa, mas, que para um país majoritariamente negro¹⁰ e que pejeja contra fraudadores de cotas raciais¹¹, revela ainda um longo caminho. De todo modo, poder-se-á afirmar, então, que temos um problema de classe e raça.

Debrucemo-nos, então, em nosso universo de pesquisa: o município de Sorocaba, interior de São Paulo. No âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, a análise dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca do desempenho das escolas sorocabanas, exprime a hegemonia das escolas privadas dentre as maiores notas em todas as grandes áreas, incluindo Redação. Dentre as estaduais, apenas as ETECs Rubens de Faria e Souza e Fernando Prestes figuram no topo – ambas localizadas na região central da cidade.

Excetuando ETECs, escolas municipais, federais e privadas da equação se obtêm, dentre as estaduais, o predomínio das escolas localizadas na Zona Sul (ZS) e Zona Leste (ZL); regiões mais bem estruturadas e, resididas, majoritariamente, por brancos (tabela 02).

¹⁰ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, se autodeclararam negros 53,92% dos brasileiros. Em 2018, os autodeclarados negros alcançaram 55,8% da população brasileira (RODRIGUES, 2019).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conheça o Brasil – População: cor ou raça. **Educa IBGE**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso em: 22 fev. 2020.

RODRIGUES, Léo. Em 6 anos, pessoas que se dizem pretas aumentam em todo o país. **Agência Brasil: Geral**, Rio de Janeiro. Publicado em 22 mai. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-05/em-6-anos-pessoas-que-se-dizem-pretas-aumentam-em-todo-o-pais> Acesso em: 22 fev. 2020.

¹¹ Recentemente universidades federais e estaduais criaram Comissões de Verificação de Autodeclaração Étnico-Racial para impedir que se burla o processo de ingresso por cotas destinadas a pretos, pardos e indígenas.

Tabela 02 - Escolas estaduais de Sorocaba com os melhores desempenhos no ENEM (2015)

Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
Prof. Aggêo Pereira do Amaral	Prof. Aggêo Pereira do Amaral	Prof. Aggêo Pereira do Amaral	Dr. Arthur Cyrillo Freire	Prof. Aggêo Pereira do Amaral
Prof. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	Prof. Aggêo Pereira do Amaral	Francisco Euphrasio Monteiro
Senador Luiz Nogueira Martins	Francisco Euphrasio Monteiro	Senador Luiz Nogueira Martins	Prof. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque
Prof. José Reginato	Prof. José Reginato	Francisco Euphrasio Monteiro	João Clímaco Camargo Pires	Prof. José Reginato
Prof. ^a Ana Cecília Martins	Bairro do Éden	Antonio Padilha	Dr. Júlio Prestes de Albuquerque	Senador Vergueiro

Fonte: INEP. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Dentre as estaduais, a E. E. “Professor Aggêo Pereira do Amaral” é destaque. Localizado em região tradicionalmente espanhola, o Além Ponte (ZL), das quatro grandes áreas, apenas em Matemática não figurou em primeiro lugar no ano de 2015, estando atrás da escola “Doutor Arthur Cyrillo Freire”, localizada na Vila Jardini (ZS).

Escrutinando o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), também de 2015, a fim de verificar o “melhor” desempenho entre estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em escolas que oferecem o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, nota-se mesmo movimento: unidades escolares localizadas nas zonas Sul, Leste e Oeste dentre as mais bem colocadas (tabela 03).

Tabela 03 - Escolas estaduais de Sorocaba com os maiores índices de desempenho no 3º ano do Ensino Médio no IDESP (2015)

Escola	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (3º ano do Ensino Médio)	Bairro
Dr. Arthur Cyrillo Freire	3,38	Vila Jardine (Zona Sul)
Prof. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	3,18	Jd. Guadalajara (Zona Sul)
Prof. Antonio Miguel Pereira Júnior	3,16	Central Parque (Zona Oeste)
Prof. Aggêo Pereira do Amaral	3,15	Jd. Cruzeiro do Sul (Zona Leste)
Prof. José Reginato	3,05	Jd. Simus (Zona Oeste)

Fonte: IDESP. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Os resultados da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, tanto no ENEM, quanto no IDESP, somados a sua posição de referência no município despertou curiosidade. Assim, fizemos buscas em jornais sobre a referida escola.

Em 2012, matéria veiculada pelo G1¹² relata que a escola produzira documentário sobre a história do Quilombo de Ivaporunduva, em Eldorado/SP. Para realizarem viagem às margens do Rio Ribeira de Iguape, arrecadaram dinheiro através de rifas e ações entre amigos. Resultado da experiência, os estudantes apresentaram “números de dança, canto em coral, e exibiram todo o material produzido com a temática africana, como bonecos, pinturas, roupas e telas” (G1, 2012), em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Instigou-nos, todavia, o registro contido na matéria (figura 01):

¹² G1. Estudantes de Sorocaba, SP, realizam documentário sobre quilombo. **G1 Sorocaba e Jundiáí**, Sorocaba. Publicado em: 20 nov. 2012. Disponível em: g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2012/11/estudantes-de-sorocaba-sp-realizam-documentario-sobre-quilombo.html Acesso em: 05 mai. 2019.

Figura 01 - Registro dos alunos em visita ao Quilombo de Ivaporunduva/SP



Fonte: Memória do Projeto. Retirado do G1, 2012.

Nota-se a quase nula presença de alunos negros na turma. O que nos suscitou algumas inquietações: qual é a cor da escola? Onde estão os alunos negros? Por que no Dia da Consciência Negra e num quilombo a corporeidade é branca?

No prosseguimento de nossas buscas, deparamo-nos com mais duas notícias, uma de 2017¹³ e outra de 2018¹⁴. Ambas tratavam do desempenho excepcional da escola. Em 2017, dentre as estaduais do município, ficara em primeiro lugar com nota 3,18, maior que a média do Estado, que foi de 2,30 (SANTOS, R., 2017).

Já a reportagem de 2018 destaca que “A unidade se inspira em modelos pedagógicos de escola particular e alcança resultados que a transformam em referência de qualidade de ensino” (ARAÚJO, C., 2018). À matéria o vice-diretor atribui os resultados aos esforços da comunidade escolar: alunos, família, coordenação, professores e direção.

¹³ SANTOS, Regina Helena. Seis escolas têm nota acima de 6 no Idesp. **Jornal Cruzeiro do Sul – Sorocaba e Região**, Sorocaba. Publicado em 07 mai. 2017. Disponível em: www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/785248/seis-escolas-tem-nota-acima-de-6-no-idesp Acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁴ ARAÚJO, Carlos. Aggeio completa 80 anos com destaque no ranking de exames de educação. **Jornal Cruzeiro do Sul – Sorocaba e Região**, Sorocaba. Publicado em: 25 nov. 2018. Disponível em: www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/aggeo-completa-80-anos-com-destaque-no-ranking-de-exames-de-educacao/ Acesso em: 05 mai. 2019.

Ademais, o jornal pontua alguns projetos realizados pela escola, a saber: Projeto Lugares de Aprender, realizado no centro de São Paulo e no porto de Santos, no qual os estudantes discutem *in loco* as transformações urbanas oriundas da cultura do café; e o Terceirão, curso pré-vestibular oferecido no contraturno, com aulas de Redação, Geografia, Física e atualidades.

As particularidades da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral nos levaram à noção de escola-excepcional, em sentido de, aparentemente, ser uma exceção dentro de uma suposta crise qualitativa da rede de ensino estadual.

Volvemos, pois às análises do IDESP - 2015. Quando objetivamos, por outro lado, esquadrihar os baixos desempenhos para o mesmo ciclo de ensino, as escolas localizadas nos bairros mais distantes, precários, empobrecidos e negros do município se sobressaem. Esses bairros compõem a populosa¹⁵ Zona Norte (tabela 04).

Tabela 04 - Escolas estaduais de Sorocaba com os menores índices de desempenho no 3º ano do Ensino Médio no IDESP (2015)

Escola	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (3º ano do Ensino Médio)	Bairro
Prof. ^a Wanda Costa Daher	1,00	Habiteto (Zona Norte)
Prof. ^a Dulce Esmeralda Basile Ferreira	1,40	Parque São Bento (Zona Norte)
Rev. Ovídio Antonio de Souza	1,46	Jd. Nova Esperança (Zona Norte)
Prof. ^a Sarah Salvestro	1,75	Pq. Vitória Régia (Zona Norte)
Prof. Joaquim Izidoro Marins	1,80	Vila Angélica (Zona Norte)

Fonte: IDESP. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

¹⁵ Segundo o Plano Diretor de Transporte Urbano e Mobilidade (PDTUM) da cidade de Sorocaba, elaborado entre 2012 e 2014, pela Empresa de Desenvolvimento Urbano e Social de Sorocaba (URBES), com os serviços de consultoria da empresa Logit, a “Região Norte possui muitas áreas altamente adensadas e conta com 50% da população” (PREFEITURA DE SOROCABA; URBES, 2014, p. 16).
PREFEITURA DE SOROCABA; URBES. **Plano Diretor de Transporte Urbano e Mobilidade (PDTUM) de Sorocaba**. Sorocaba, SP, 2014.

Diante o quadro, a escola que nos instigou foi a E. E. “Professora Wanda Costa Daher”, para além do desempenho no IDESP e ausência no Ranking do EMEM 2015, localiza-se no extremo da Avenida Itavuvu, em bairro fruto de violento processo de desfavelamento ao fim da década de 1990. Seguimos o mesmo procedimento de busca nos jornais.

No ano de 2012¹⁶, uma reportagem trata da preocupação dos pais com a antecipação das férias de verão. Em relato um pai alega temer

[...] pela segurança dos filhos, enquanto cumpre a jornada de pelo menos 10 horas de trabalho em busca de materiais recicláveis pela cidade

O catador conta que ele e a esposa ficam mais tranquilos com os filhos na escola e que seria bom que as aulas só se encerrassem mais perto do Natal, assim como é na creche (LAURINDO, 2012).

No ano seguinte, matéria veiculada pelo Jornal da Zona Norte fala do Ato Cívico em comemoração ao aniversário da cidade que ocorrera no Pelourinho da Itavuvu, no qual alunos das escolas estaduais Prof.^a Wanda Costa Daher e Salvador Ortega Fernandes, juntamente aos alunos da escola municipal Walter Carretero cantaram e dançaram a história de Sorocaba. Evidentemente, a história alva.

Contando a história do fundador, que, segundo o historiador José Rubens Incao, recebeu como herança uma chácara que ia de Santana de Parnaíba até a divisa de Curitiba, **os alunos** da Oficina do Saber da “Walter Carretero”, **encenaram a saga dos índios**, primeiros trabalhadores a desbravar essa Terra Rasgada e passearam por datas que marcaram o desenvolvimento de Sorocaba, até os dias atuais (JORNAL DA ZONA NORTE, 2013 – grifo nosso).

Em 2018¹⁷, outra data simbólica: o Dia Nacional da Consciência Negra. Na ocasião, professores e alunos da rede estadual se organizaram em prol de atividades que valorizassem a cultura negra, a escola Wanda apresentou “a peça teatral Superação [e] promove[u] a exposição de objetos da cultura africana e comidas típicas, além de roda de conversa e conscientização” (GELEDÉS, 2018). Um ano depois¹⁸, notícia nada comemorativa.

¹⁶ LAURINDO, Abner. Estudantes em férias geram preocupação para os pais. **Jornal Cruzeiro do Sul – Sorocaba e Região**, Sorocaba. Publicado em: 16 dez. 2012. Disponível em: www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/441483/estudantes-em-ferias-geram-preocupacao-para-os-pais Acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁷ GELEDÉS. No mês da Consciência Negra, escolas de Sorocaba promovem ações sobre o tema. **Geledés – Instituto da mulher negra: África e suas diásporas: Afro-brasileiros e suas lutas: Educação**. Publicado em: 13 nov. 2018. Disponível em: www.geledes.org.br/no-mes-da-consciencia-negra-escolas-de-sorocaba-promovem-acoes-sobre-o-tema/ Acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁸ G1. Situação de escola em Sorocaba preocupa pais de alunos. **G1 Sorocaba e Jundiá**, Sorocaba. Publicado em: 25 mar. 2019. Disponível em: g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/03/25/situacao-de-escola-em-sorocaba-preocupa-pais-de-alunos.ghtml Acesso em: 05 mai. 2019.

A mãe de um dos alunos filmou e divulgou os problemas da escola. No banheiro, a higiene é precária. Pias se encontram quebradas, sem encanamento. Paredes pichadas, bebedouros sujos, móveis e bancos quebrados, mofo na parede e plástico no vaso sanitário para improvisar uma vedação são alguns dos problemas que causam transtornos na escola (G1, 2019)

O conjunto de notícias nos provocou angústias e questionamentos. Ansiávamos compreender o que faz de escolas pertencentes à mesma rede e ao mesmo município, tão diferentes. Assim, escolhemos como representante da escola-periférica, a E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher.

Enfatizamos apesar dos índices e metas revelarem apenas uma dimensão da escola e, a nosso ver, não dizerem nada sobre a corporeidade dos sujeitos escolares, transmutados em gráficos e bônus salarial, os quadros nos dão um vislumbre do fosso entre as escolas estaduais do município de Sorocaba. Descortinando uma ramificação que penetra os interstícios da rede estadual de ensino, diferenciando até o que em princípio, se pretendia homogêneo.

Ademais, a análise da relação entre desempenho escolar, localização geográfica e raça, levou-nos a identificação de uma desigualdade não apenas educacional, mas que ao acompanhar as desigualdades que se espacializam e racializam, emergem como desigualdade espaço-educacional racializada.

A cidade que se produz sob o paradigma da desigualdade, mas também do racismo, fratura-se em partes valoradas – conforme sua infraestrutura urbana e de serviços, especulação imobiliária e residentes –, acompanhando a racionalidade mesma da fábrica (LEFEBVRE, 2001); no processo, afasta a população negra para suas margens. A escola, fragmento dessa totalidade urbana, também se valora, está sob a indução da racionalidade fabril e, é igualmente (re)produtora de desigualdades.

Tais reflexões permitem-nos, primeiro, reforçar a inferência de que se processam significativas diferenças entre as escolas, nas quais se incluem a questão racial – logo, restringir as análises ao duo público-privado ou renda-desempenho, pareceu-nos insuficiente e; segundo, situar a existência, ao menos no plano das ideias, da escola-periférica.

Façamos algumas considerações sobre essa escola: compreendemos por escola-periférica àquela que é: **a)** pública estadual; **b)** majoritariamente composta por estudantes negros e; **c)** localizada na periferia. Noutros termos, no entroncamento entre a periferia e a raça negra, a escola transcende o caráter estritamente público e passa a ser concebida enquanto escola-periférica.

Significa dizer que a ramificação educacional se atrela ao próprio processo de produção social do espaço (LEFEBVRE, 2013). Nesse sentido, a escola-periférica, sendo corolário da

produção socialmente desigual do espaço urbano, também é condicionante dessa desigualdade espacial, à medida que contribui à alienação dos “cidadinos” e forma para a divisão social do trabalho, na qual aos negros, quase sempre, redundam em trabalhos manuais e precários ou até o desemprego crônico.

A escola-periférica ensina “nosso lugar” no mundo: aprendemos qual é a forma esperada de se portar nos lugares, de se comunicar, de pensar, por vezes, que não estamos/somos aptos a corresponder às expectativas da cidade, do mercado de trabalho e da própria escola. Sua distância dos centros e aparatos urbanos: lazeres, saberes, gozo, festa, mobilidade vocífera no interdito: “o povo não pode entrar! – só se for para limpar e rebocar”.

O conteúdo programático do currículo oficial diz que a industrialização viabilizou a urbanização. Causa a falsa sensação de que, por si só, a máquina se enriqueceu e seu capital edificou arranha-céus e estradas de ferro; as massas de gente sem rosto incharam as cidades, proliferando violência e vícios, espalhando suas habitações disformes, cruas, abertas em feridas avermelhadas de bloco baiano, entupidas de baianos, pernambucanos, paraibanos.

Como pontua Apple (1982, p. 98) “As escolas [...] também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devem ter’ –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos”.

Nesse contexto, a escola-periférica – não somente ela – que “esquece” de desmentir o currículo oficial, de fazer-lhe releituras, tirar-lhe o véu da ideologia hegemônica, não só contribuiu à difusão do que se diz legítimo de saber (*status quo*) como, também, ensina ao aluno que o que ele sabe não é legítimo, tampouco ele mesmo o é. Sua cultura pode ficar do portão para fora (BOURDIN, 1996). E que ele aprenda a ser como o Outro ou adentre a massa disforme do fracasso.

A escola reforça as cisões, os discursos do poder. Ela mesmo fractal. Tem-se, então, para cada tipo de pedaço da cidade, um tipo de escola e dentro de cada escola tipos de gente: uns mais gente, outros menos. A escola-periférica ensina para parcelas significativas da população que seu lugar no mundo é sucateado, precarizado, por vezes, lugar nenhum. A escola-excepcional também ensina algo para seu tipo de “clientela”: “estude enquanto eles dormem. Sonhem enquanto eles trabalham! E tome antidepressivo para continuar”.

Diante desses apontamentos, buscou-se uma perspectiva que preconizasse o corpo negro e pobre. Para tal, foi imprescindível estabelecermos a construção teórica do espaço e da corporeidade que, juntos, fundamentam a existência dessa escola-periférica. Lançamos mão,

então, da noção de corpo negro-periférico, evidenciando-o na reflexão sobre os processos de estranhamento. Desdobraram-se, daí, as noções de escola-excepcional, escola-fractal e corpo negro-periférico deslocado.

Destarte, as contribuições do metafilósofo¹⁹ Henri Lefebvre enquanto fundamento teórico, método e potencialidade (devir) pareceram-nos o mais adequado, pois, que seu método regressivo-progressivo ao transcender as explicações estritamente econômicas, situando o urbano enquanto produção social, como realidade e virtualidade, também lugar das insurgências dos corpos, possibilitou-nos não apenas laborar sobre a escola-periférica, mas vislumbrá-la como algo mais.

Reforçamos que pensar a produção da fragmentação da escola pública requer que consideremos marcas corpóreas (SILVA, J.; ORNAT; CHIMIN JR., 2019), mas também a capacidade de imaginar o possível, a pedagogia da esperança freireana (FREIRE, 2018).

¹⁹ DAMIANI, Amélia Luisa; SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Henri Lefebvre e o movimento do que está em ação. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 7, 1999.

EM BUSCA DAS CORPOREIDADES URBANO-ESCOLARES ESTRANHADAS

Inspirados em Antonin Artaud (1947)²⁰, Deleuze e Guattari (1996), escrevem sobre a produção de um Corpo sem Órgãos (CsO) e inferem que o organismo, a organização dos órgãos, “impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil” (p. 20) do corpo, trata-se filosoficamente do juízo de Deus. Para os autores, o corpo é estratificado em significância (significante e significado), subjetivação (sujeição) e organismo (organização). Tais estratos conformam o CsO, que é prática, intensidades, devir, desejo. Recalca-o.

A filosofia de Deleuze e Guattari traz duas contribuições importantes, das quais nos valeremos: primeiro, um CsO não pode ser completamente captado, interpretado, dissecado; segundo, um CsO sendo intensidades é afetado e afeta.

Significa assumir: o corpo é quem sente as contradições. O corpo quem apanha da polícia; é invadido no traçado urbano estreito e escuro; se arrasta no chão da fábrica; se espreme na lataria úmida do transporte público; sente a gota que invade a carcaça dos vagões, o cheiro de suor e salgado barato; o corpo empilha blocos no centro da cidade e é ele mesmo barrado na entrada do shopping.

E o corpo é marcado (SILVA, J.; ORNAT; CHIMIN JR., 2019), é exaurido e estranhado de si próprio, dos outros corpos e do que há em volta: o lugar, o bairro, a cidade, o país, o porvir. Mas também é potência transformadora. O corpo não chegou ao fim da história. Não pode ser completamente dominado pelas normatizações e recalques.

Deu-se precisamente, sob essas reflexões, a opção pelo método regressivo-progressivo de Henri Lefebvre e em pôr ao centro do debate educacional e geográfico o corpo, a própria existência. Não um conceito, mesmo que nos utilizemos deles, tampouco a estatística, mesmo tamanha sua importância, mas um corpo: negro, pobre, periférico e estudante. Pois, também compreendemos, tal como nos fala José de Souza Martins sobre o método lefebvriano, que “É no movimento investigativo e interpretativo que está o método e não nos supostos conceitos” (MARTINS, 2011, p. 3).

Para “apreender” esses corpos se fez necessário um abandono: da visão de sobrevoo²¹. E uma busca: por esse corpo sem órgãos. Por quê? Porque compreendemos a pesquisa como

²⁰ ARTAUD, Antonin. Para acabar com o julgamento de Deus (1947). In: WILLER, Cláudio (org.). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

²¹ SOUZA, Marcelo Lopes de. Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevoo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. **Revista Cidades**, v. 4, n. 6, Presidente Prudente, 2007, p.101-114.

processo de afetações horizontais e de limites. Não é possível dissecar a existência desses jovens, apreender a totalidade de seu cotidiano, de sua corporeidade, descrever e conformar suas vidas em leis gerais, tampouco, para nós foi possível chegar até aqui sem desmanchar nossos próprios recalques e arreios: foi necessário abrir-se às intensidades, às interpelações. Construir uma relação sujeito-sujeito.

Mas então, no limite das nossas possibilidades, o que esse corpo nos diz? O que anseia? Como experiencia a escola e a cidade? Essas são perguntas que nos direcionaram, às vezes nos escaparam, mas sem deixarem de ser o horizonte.

Evidentemente não poderíamos esgotar, numa dissertação, as somatórias de marcas fazedoras de corpos únicos, sequer ignorar corpos outros, que nos atravessaram no decorrer da nossa vivência dentro da escola, do bairro e do cotidiano de crianças marcadas pela cor, pela classe, pela singularidade cognitiva e física, por pressões estéticas, pelos excessos e as fomes. E, também, por sonhos que de tão efêmeros se perdem, outros, que de tão pesados, esmagam; tudo isto faz parte deles e é importante à compreensão dos possíveis significados de se escolarizar num país que, em prática, não é para todos.

Dito isto, pensar uma Geografia e uma escola corporificada requer compreender não somente o esvaziamento do espaço urbano e escolar, mas do próprio corpo, mediante processo de perda de si, de estranhamento(s). Nesse sentido, faz-se importante situar a centralidade do corpo e suas marcas.

Para tal, valemo-nos de Marx (2004 [1844]) e o estranhamento do trabalhador que não se vê no seu trabalho e no objeto de sua atividade produtiva; de Fanon (2008) e a alienação do negro que não se vê no próprio corpo, introjeta o Outro – branco; e de Lefebvre (2001; 2002; 2013; 2020) e o estranhamento do corpo no espaço urbano, do sujeito que têm despojado o direito à cidade.

Refletir o *estranhamento* significa retomar as profundas modificações oriundas das revoluções industrial, social e tecnológicas da Europa, atreladas à expansão colonial sobre as Américas e demais continentes. A tal processo histórico se coaduna o fenômeno da modernidade, que, grosso modo, toma por princípio o desenvolvimento econômico e tecnológico sob bases racionais. Atrelam-se a ela, comumente, “idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico” (QUIJANO, 2005, p. 122) e, também, as contradições e cisões.

Na leitura de Quijano (2005), identifica-se que a versão eurocêntrica da modernidade se edifica desigualmente nas várias escalas (global, nacional, regional e local) e assimila em seu

movimento ideias de “evolucionismo” e “dualismo”. Além disto, se desenvolve a “teoria de uma sequência histórica unilinear e universalmente válida entre as formas conhecidas de trabalho e de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 126), na qual reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil independente são pré-capitalistas.

A percepção de evolucionismo e dualismo também se imprimiu nas teorizações acerca da relação entre Europa e não-Europa. Estabelece-se, daí, um mito funcional – associado à classificação racial do mundo – no qual o curso da civilização desemboca na europeização dos não-europeus. Logo, mediante cisões várias, os sujeitos não-brancos, são associados ao arcaico, místico, não-humano. Sendo legítima a redução das suas singularidades, tal qual a simplificação em categorias identitárias genéricas, como índio, amarelo e negro.

Quijano (2005) chama a atenção para outro dualismo importante: o do corpo e do não-corpo transmutado, pós Descartes, na separação entre razão/sujeito e corpo/objeto, no qual o primeiro é racional e o segundo, desprovido de razão, é objeto de conhecimento. É sobre essas bases, de um corpo racional (com alma) e um não-corpo próximo à natureza (desalmado) que se fundou, por exemplo, o problema da raça de Conde de Gobineau (1816-1882)²², fundamento das teorias raciais brasileiras; e a perspectiva de ciência pautada no binômio sujeito-objeto, no qual há os que sabem e, os que sem nada saber, devem ser dissecados e dissertados.

Além das cisões e embates na esfera científica dá-se, nesse período de profunda mudança social, a cristalização da conflituosa relação entre os detentores dos meios de produção e a classe proletária, articulada ao colonialismo e à dominação racial nas colônias. Nesse contexto, considerando, inspirados em Quijano (2005), a articulação entre trabalho e raça, se estabelece um *conflito de classe racializada*. Assim, branco e não-branco compreende outra forma de cisão da modernidade.

No Brasil, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), “divisões raciais na organização do trabalho e estado, nas relações intersubjetivas e na produção do conhecimento” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 505), ganha contornos dramáticos, ao passo que se renova e repõe a exploração do negro em múltiplas esferas (CARRIL, 2006), incluindo o trabalho.

Foi o sociólogo alemão Karl Marx quem se debruçou no tema do trabalho. No Caderno I dos “Manuscritos econômico-filosóficos” (2004 [1844]), o autor trata do processo de alienação e concebe o estranhamento do trabalhador com o ambiente e consigo mesmo enquanto processo econômico. Em termos gerais, seu escrito revela três aspectos do

²² GOBINEAU, Joseph Arthur. **Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas**. Barcelona: Editorial Apolo, 1937.

estranhamento: **1)** o trabalho é externo ao trabalhador; **2)** o trabalho é um meio para sanar necessidades fora do trabalho; **3)** o trabalho pertence a outro e não ao trabalhador que o realiza.

A partir da análise do espectro do salário, Marx (2004 [1844]) expõe, inicialmente, as contradições inerentes à relação entre capitalista e trabalhador. Para ele, o salário se dá mediante confronto assimétrico que submete os últimos aos primeiros. De modo que, ao determinar os rumos do capital, trabalhadores e mercadorias, objetivando o máximo lucro, o capitalista devora as entranhas do trabalhador e de seus concorrentes: capitalistas menores e proprietários fundiários. Esse acúmulo de capital atrelado à posse fundiária por um mesmo capitalista culmina na diminuição da concorrência, reduzindo a sociedade em trabalhadores sem propriedade e proprietários.

No cerne desse antagonismo de classe se revela, no interior do trabalho, o estranhamento: entre o trabalhador e produto de seu trabalho e, o estranhamento no ato da produção, ou seja, do trabalhador na sua atividade produtiva. Têm-se, respectivamente, o estranhamento da coisa e de si.

Este estranhamento entre o trabalhador e o que produz dá se à medida que quanto mais produz, menos possui.

*A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independe dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004[1844], p. 81 – grifos do autor)*

Em relação ao estranhamento de si, que se materializa no ato produtivo, destaca que a natureza oferece os meios de vida ao homem, sendo assim, a relação homem e natureza é mediada pelo trabalho. O trabalho se torna meio para um fim: sanar necessidades imediatas, de modo que o trabalhador se apequena frente ao objeto, pois, precedente à sua existência como sujeito físico, impera sua existência como trabalhador.

Outro importante aspecto do estranhamento diz respeito à relação do homem com a natureza inorgânica e seu caráter genérico. O homem faz da natureza inorgânica objeto da sua atividade humana e meio de sua própria vida. Essa atividade vital (trabalho) realizada pelo homem é consciente. E é essa consciência da sua atividade vital que faz do homem um ser genérico.

Todavia o estranhamento reduz a atividade vital a meio para existência, fazendo com que a consciência acerca da atividade vital se esfume, “o trabalho, a *atividade vital* [consciente], a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para satisfação de uma

carência, a necessidade de manutenção da existência física” (MARX 2004 [1844], p. 84 – grifos do autor). Há nesse processo de estranhamento do ser genérico o estranhamento do homem em relação a seu corpo e a natureza.

Ademais, o estranhamento do ser genérico, de si e da coisa resulta no estranhamento do homem em relação ao próprio homem, pois, se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, então pertence a outro homem, um ser estranho a ele. Desse modo, sendo a relação do homem com seu trabalho e o objeto de seu trabalho hostil, a relação desse trabalhador com o outro homem também o é. Diante disto, infere que a propriedade privada é produto e meio do trabalho exteriorizado.

Esses apontamentos são o primeiro passo para trazer à baila as marcas do corpo negro-periférico. Mas o que seria um corpo negro-periférico? Ele é o que diz: um corpo ou um grupo, porque uma pessoa ou coletividade; negro, porque com fenótipos bem definidos, mesmo nas nuances de tons e traços; periférico, porque corpo/coletividade que se apropria de espaços urbanos empobrecidos (BURGOS, 2009); e pobre, porque enquanto classe social não detém os meios de produção, quando assalariado mal remunerado, quando não desempregado, inserido de forma degradada.

Mas não é suficiente que nos retenhamos na secular luta de classes para apreender essa existência corpórea. Precipitemo-nos um pouco mais. Para tal, somar à Marx o diálogo entre Aníbal Quijano (2005) e Frantz Fanon (2008) é importante; à medida que a perspectiva de um capitalismo colonial/moderno e eurocentrado e as máscaras encobridoras de marcas raciais são profícuo caminho para compreender o estranhamento, que ocorre na intersubjetividade entre corpo negro-periférico e branco numa sociedade de classes racializada.

Refletindo a colonialidade do poder, Aníbal Quijano (2005) localiza as raízes da Globalização na constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado e da América. A ideia de raça²³, enquanto classificação social emerge como eixo fundamental desse novo padrão de poder mundial. Assim, num contexto de dominação social, mestiços, negros e índios surgem como novas identidades sociais situadas em lugares específicos da estrutura de poder, e a raça/identidade racial se estabelece como instrumento de classificação social básica da população.

Em relação ao controle das formas de trabalho (escravidão, pequena produção mercantil, reciprocidade, servidão e salário), estas foram articuladas ao capital (capital-salário), ao mercado mundial, à divisão do trabalho e à raça/identidade racial, culminando numa *divisão*

²³ O sentido de raça colocada por Quijano (2005) é o de mecanismo de distinção biológica entre grupos.

racial do trabalho. Noutros termos, têm-se, daí, salário para os brancos, servidão aos indígenas, escravidão aos negros.

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. (QUIJANO, 2015, p. 120 – grifos do autor)

Sua análise subsidia teoricamente a intersecção entre classe e raça, cara ao entendimento da produção socioespacial e racial brasileira. À medida que a historiografia evidencia que, no Brasil, os retalhos de classe são costurados pela linha do racismo. Assim, num contexto de colonialidade, além do estranhamento do trabalho, se inclui a necessidade de pensar o estranhamento racial.

É precisamente em Frantz Fanon (2008) que encontramos valiosas contribuições a respeito do estranhamento racial, numa perspectiva pós-colonialidade. Em seu livro “Peles negras, máscaras brancas” reflete o processo de epidermização da inferioridade, processo no qual o negro introjeta o branco, a fim de ser reconhecido.

Isto ocorre, segundo ele, porque os negros estão na condição de não-ser em relação ao homem, que é o sujeito-universal, o branco. Essa “Zona do ser e zona do não-ser é uma divisão maniqueísta imposta pelo colonialismo” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 508). Nesse sentido, Fanon (2008) destaca que o negro quer ser branco, ou seja, quer acender a zona do ser. Para isso usará máscaras brancas.

Dentre essas máscaras se encontra a linguagem, enquanto entroncamento da língua e da cultura. Para se inserir no mundo dos brancos, o negro compreende que precisa se apropriar da linguagem branca, do comportamento branco (a cultura). Todavia, o autor demonstra que o negro vê seus esforços frustrados quando, no contato com o branco, voltam à zona de não-ser²⁴.

A partir da análise do *petit-nègre*, demonstra o processo de inferiorização imposta ao negro pelo branco. O *petit-nègre* diz respeito à prática dos brancos de falar aos negros como se fossem crianças ou incapazes de compreendê-los. Essa manutenção simbólica e sutil do negro na subalternidade pôde ser identificada nas narrativas da escola-periférica.

²⁴ Na literatura de Mário de Andrade encontramos exímio exemplar de introjeção do *modus operandi* branco pelo “negro” através da linguagem. Em “Macunaíma: o herói sem nenhum caráter”, nosso protagonista, nascido negro, filho da tribo Tapanhumas, ao migrar para São Paulo (já embranquecido por magia) e se deparar com a sociedade industrial (moderna), vê-se forçado e se esforça para aprender e aperfeiçoar as “duas línguas da terra, o brasileiro falado e o português escrito” (ANDRADE, p. 119). Frustrado em ser ridicularizado pelos paulistanos e europeias, com as quais se relaciona – as filhas de Mani (mandioca), Macunaíma passa a ler e forçar uma corporeidade (modo de agir e falar) condizente com aquela sociedade.

Recordo-me, numa tarde, um aluno negro é chamado à direção, supostamente teria desrespeitado um professor. Ao chegar à sala é questionado: *por acaso você é bebezinho, é? Fazendo bagunça bebezinho. Ah, uma criança, é.* Resultado de frase tão desconjuntada? Um menino constrangido, irritado, dizendo-me o quanto odiava a escola e a injustiça da presunção.

Outra manifestação do subjugo desse corpo é encontrada na perspectiva da escola-periférica sobre o desempenho de parte do alunato. Comumente a suposição: *aqui não podemos exigir muito deles*, mesmo travestido de boas intenções, evidenciava a redução destes à coisa dada, à situação passível de amenização, nunca de transgressão. A potência é solapada por uma incapacidade e inferioridades inerentes, dada pelos educadores, a tal ponto que na própria narrativa dos alunos sobre si entranha-se um complexo de inferioridade: *ih dona, a gente é a pior turma da escola! Nós é tudo burro!* A solução? Tornar-se branco ou morrer tentando.

Para refletir esse complexo, Fanon (2008) pensa a relação entre nativo-colonizador analisando “*Psychologie de la colonisation*”, de Octave Mannoni, a quem faz crítica por colocar o “complexo de inferioridade [como] algo pré-existente à colonização” (FANON, 2008, p. 85), relativizar o racismo e inferir que sua manifestação dependerá da região ou dos sujeitos.

Segundo Fanon (2008), não há diferenças entre “racismos” e todos os membros de uma nação são responsáveis pela estrutura racista. O autor continua o raciocínio inferindo que do outro lado da inferiorização há a ideia de superioridade, logo, o racismo é criado pelo racista.

[...] começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

O trecho supracitado evidencia que a existência do complexo de inferioridade se dá à medida que na outra ponta há a construção e manutenção de um complexo de superioridade da raça branca. Forçando o negro a introjetar o Outro (branco), a fim de ser reconhecido.

No campo educacional, a construção de um complexo de superioridade intelectual (o professor detém o conhecimento), viabiliza e reforça o complexo de inferioridade dos/nos alunos (tábulas rasas), e pode ser interpretada como dimensão dessa dialética do senhor e do escravo, por vezes, inconscientemente impregnada de racismo.

A relativização do racismo e o direcionamento dele ao negro, tal qual o processo de epidermização do racismo, é discutido por Florestan Fernandes (2007) no contexto brasileiro. O sociólogo pontua que para os brasileiros manifestações racistas são ultrajantes a quem sofre e degradante para quem pratica, algo que ele pondera estar possivelmente vinculado com o

ethos católico, sobretudo, no percurso de degradação da ordem social tradicionalista. Apesar disto “[o]s valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano de ação concreta e direta” (FERNANDES, 2007, p. 41).

Noutras palavras, é contrário aos preceitos cristãos ser racista, e se tem consciência disso, mas não se pratica a consciência. O branco se agarra a uma postura de não pensar sobre a estrutura racial do Brasil, deixar no passado o que “passou” e advertir os que trazem à tona algo tão anticristão, inclusive, atribuindo aos negros à prática racista, quando estes últimos suscitam o tema.

Porém, o feijão com arroz que alimenta a alma senhorial que paira sobre nós é a prática de um racismo dito e interdito. Resultado da dissimulação do preconceito, é que ao invés de pôr no centro do debate o preconceito, põe-se o preconceito de não ter preconceito (FERNANDES, 2007).

Nesse contexto, o negro se vê impelido a criar estratégias para embranquecer, se aproximar do jeito branco de ser e, assim, ascender na estrutura social, penetrar o mundo dos brancos. Manifestação cotidiana disto é o uso de química e procedimentos estéticos em cabelos crespos e cacheados, o que não evita meninas e meninos negros serem ridicularizados e preteridos; manifestação teórica, a miscigenação, que funcionou ao movimento contrário da ascensão socioeconômica negra, à medida que a mobilidade social do negro se realiza dentro dos limites da ideologia dominante.

O negro se espelha no branco e absorve a sua visão de mundo, introjeta o *modus operandi* branco, a existência branca na própria epiderme: através da novela, dos filmes, da arte, da escola, em tudo, apreende o referencial de existência dominante. Trata-se, pois, do processo de apagamento das corporeidades não-universais. O estranhamento do próprio corpo.

Mas como nos fala Fanon (2008) esse jovem negro não se percebe como tal até atravessar a fronteira de seus pares para estar no mundo do Outro. Então suas bases se desmantelam. Percebe-se negro porque o Outro lhe diz, lhe despreza, lhe subjuga. Outros estranhamentos se desdobram depois do *de si para si*, quando não se reconhece e tenta transmutar-se: o *de si para o Outro*, nas relações de (não) reconhecimento; e *de si para o mundo (sociedade)*, quando este não lhe fornece referenciais positivos para construir uma identidade positiva, para retomar sua autoestima.

Todas estas formas de estranhamento do corpo justapostas e atreladas ao estranhamento de classe se realizam no espaço. À medida que se instituem uma divisão racial do trabalho, um corpo e postura desejáveis/aceitáveis, lugares na estrutura social e, que estas se realizam no

espaço e produzem espaço, revela-se uma terceira dimensão da alienação: *a alienação no espaço*.

O que queremos dizer com uma alienação no espaço? Queremos dizer que ser negro, ser mulher, ser homossexual, ser deficiente físico, enfim, carregar determinadas marcas corpóreas interfere na forma que esses corpos produzem e vivem o espaço urbano, no lugar que cada qual terá no espaço urbano.

É o que nos propõe Carril (2006), por exemplo, ao falar de uma segregação socioespacial e racial. Ou uma interpretação possível que podemos fazer a respeito da política de extermínio da juventude negra nas favelas do Rio de Janeiro. A concepção política ideologicamente justificada do espaço (LEFEBVRE, 2002) instituída ao nível global (G), pelo Estado e seus pares, reflete a concepção das forças hegemônicas sobre determinados seguimentos sociais, grupos e corporeidades.

Ademais, o afastamento dos corpos negros-periféricos do centro para os confins da urbanidade, acarreta a perda da cidade como obra e o cerceamento do corpo. Como nos fala Lefebvre (2001, p. 25): “Afastado da Cidade, o proletariado acabará de perder o sentido da obra. Afastado dos locais de produção [...] o proletariado deixará se esfumar em sua consciência a capacidade criadora. A consciência urbana vai se dissipar”.

Em texto de Silva, J., Ornat e Chimin Jr. (2019), encontramos a relação corpo e espaço, proposto por Henri Lefebvre, a partir da leitura que os autores fazem de “*La producción del espacio*” (2013) e na crítica que tecem à Geografia brasileira, que negligenciou o corpo em detrimento da perspectiva marxista estruturalista, focada tão somente nos processos econômicos.

Os autores destacam que Lefebvre (2013) concebe o espaço como socialmente produzido; integra-o, daí, as relações de produção e as relações sociais de produção. A tríade: espaços de representação, prática espacial e representações do espaço aparecem como caminho interpretativo. E “permite pensar o espaço como um produto de energias corpóreas” (SILVA, J.; OENAT, CHIMIN JR, 2019, p. 68).

A teoria lefebvriana, ao articular reprodução da produção (meios de produção) e as relações sociais de produção (sociedade), situando o espaço urbano como socialmente produzido, avança ao pôr no centro da discussão o espaço, evidenciando que este reúne e potencializa as contradições, não restritas à luta de classes, mas perpassada pela família, as ideologias, a ciência etc. Como demonstra na análise acerca da sobrevivência do capitalismo (LEFEBVRE, 2020).

Desse modo, compreende-se que pensar a cidade não como *cit e*, mas como urbano, e a escola como fragmente desse urbano, requer que mobilizemos mais que a categoria classes sociais. Portanto, valemo-nos do método regressivo-progressivo (LEFEBVRE, 2002), no qual para se compreender o fenômeno urbano, “Um duplo movimento impõe-se ao conhecimento, desde que existem tempo e historicidade: *regressivo* (do virtual ao atual, do atual ao passado) e *progressivo* (do superado e do *finito* ao movimento que declara esse *fim*, que anuncia e faz nascer algo novo)” (Idem, p. 33).

Destarte, se objetiva, ao partir da noção de escola-periférica *iluminar o passado pelo presente* e ser propositivo quanto ao futuro. Consideramos, tal como Lefebvre, que o percurso do presente ao passado e seu regresso ao presente, “permite entrever, si no prever, lo posible y el futuro” (LEFEBVRE, 2013, p. 58)²⁵.

Nesse sentido, os níveis do urbano: global (G), intermediário (M) e próximo (P) são fundamentais para refletirmos as media es entre corpo negro-periférico e as instâncias superiores (Estado) na cidade e escola, ao passo que nos d  subsídio para pensar a sociedade que tende à homogeneidade (concebido), mas se estilhaça (vivido), gerando tensionamentos desde as instâncias representativas até à vida corriqueira.

Lefebvre (2013), em prefácio do “*La producción del espacio*”, recorre a teoria dos fractais para discutir como o espaço que tende à homogeneidade se fragmenta. Sua análise de um espaço que é ao mesmo tempo homogêneo, fragmentado e hierarquizado nos foi bastante pertinente, pois, viabilizou reflexão sobre as diferenças entre as escolas e no interior delas. Tais diferenças identificadas, sobretudo, na E. E. Agg o levou-nos à necessidade de avançar com a análise da escola-excepcional. As falas da coordena o e de uma professora: de que *  noite estava a ralé* e que *naquele período vinha gente de todo lugar*, evidenciou as distin es entre a manhã e o noturno, instigando a questão: que tipo de gente ocupa o Agg o no 1/4 do ponteiro?

Para tentar responder   interpela o valemo-nos da noção de escola-fractal, enquanto ruptura dentro da “homogeneidade” da própria escola-excepcional e; de corpo negro-periférico deslocado, enquanto expressão dos sujeitos oriundos “de todo lugar” da cidade.

Com base no método regressivo-progressivo, divide-se o trabalho em cinco capítulos: os dois primeiros, intitulados **De lata ao estigma: a escola-periférica “Professora Wanda Costa Daher”** e **Entre fractais e excepcionalidades: as marcas raciais da E. E. “Professor Agg o Pereira do Amaral”**, correspondem ao momento *descritivo*, na qual discorreremos

²⁵ Tradua o: “permite vislumbrar, se não prever, o possível e o futuro” (LEFEBVRE, 2013, p. 58).

sobre a experiência empírico-teórica nas escolas, evidenciando as relações que as materializam enquanto escola-periférica e escola-excepcional e fractal.

O terceiro e quarto capítulos: **Do Peabiru aos eixos de especulação imobiliária: os caminhos do branqueamento urbano em Sorocaba/SP** e **Da negação à crise da escola: os fundamentos do estilhaçamento da escola pública** correspondem ao momento *analítico-regressivo*. Trata-se “da análise e datação histórica da realidade descrita” (MARTINS, 2011, p. 5), na qual se discute os processos de formação socioespacial de Sorocaba, atrelado ao branqueamento do urbano; e os fundamentos das estratégias de entrave e/ou exclusão dos negros da escola.

Por fim, no quinto capítulo – momento *histórico-genético* – intitulado **De sujeitos-sujeitados a sujeitos-afetados: a escola-devir como lugar da pedagogia da esperança**, volta-se à escola-periférica, buscando entrever nas práticas afetivas realizadas com os alunos da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher, a escola-devir.

CAPÍTULO 1. DE LATA AO ESTIGMA: A ESCOLA-PERIFÉRICA “PROFESSORA WANDA COSTA DAHER”

Eu tenho curso! Tirei diploma de informática e cabelereiro.

Eu tenho curso! Eu sou formado!

Mas eu estudei só a oitava série, só.

Parei de estudar porque eu quebrei o nariz do menino dentro da sala de aula...

Porque ele me xingava de macaco.

(Primo, 24 anos)²⁶

Os monumentos, placas e bustos entalhados no espaço urbano nos contam histórias: forjadas, cínicas, poéticas. Reveladoras e dissimuladoras das profundas raízes afloradas no chão do presente. A história se espacializa, poder-se-á dizer como uma “geoliteratura”, com suas rupturas e continuidades, instiga-nos à imaginação. E quando se vislumbra seu fim, ela se debate, precipita poeira em nosso tempo.

No ônibus, rumando entre as avenidas São Paulo e Itavuvu, a primeira homenagem à modernidade, berço de imigrantes brancos; a outra, atravessada pelo nativo, berço do negro; reflito sobre o que há por detrás das distâncias. Reforço no cotidiano a conclusão de que por detrás da “escrita do espaço”, subjaz um longo processo de separações. E então uma pergunta-angústia me toma: de nativos aos cativos, qual é o lugar do sujeito não-universal na cidade?

Penso sobre a questão enquanto, sentada no canteiro de flores da Praça da Matriz, rango arroz com peixe. Converso com um grupo de pessoas em situação de rua, ponho a colher coletiva na sacola, me sirvo na palma da mão. Como um espelho estilhaçado no *frenesi-pacato* que é a cidade de Sorocaba, meu reflexo se materializa neles. Não saberia precisar se o intenso calor ou o fato de sermos negros e periféricos me confunde.

Questiono Tia B. sobre a escolha pela Praça da Matriz, ela *molha a palavra* e de pronto me sana: *cada um tem o seu espaço, né. Tem o fura-bucho²⁷, a Praça do Mosteiro, tem o antigo Fórum, tem a Praça do Rosário*. Seu relato é a experimentação do espaço no limite da existência humana: o próprio corpo. Não lhes resta muito; sem propriedade privada, sem renda, sem a

²⁶ Fala recolhida no Centro de Sorocaba com pessoas em situação de rua, no dia 06 de dezembro de 2019, durante campo da disciplina Tópicos Especiais: Experienciando a Cidade por Metodologias de Pesquisa Qualitativa, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Bernardes.

²⁷ Referindo-se a ruas que são marcadas pela presença de pessoas doentes ou viciadas. Nas quais os vendedores de drogas são conhecidos pela violência que infringem aos consumidores.

plenitude da sua força de trabalho, com as perspectivas capengas, resta-lhes um CsO drogado²⁸ (DELEUZE; GUATTARI, 1996) com o qual ocupam, produzem e vivem a cidade.

Esses corpos negros-periféricos carregam em si a marca das privações, violências, desafetos; somadas à esperança, à felicidade, ao sonho que se frustra, se esfuma na labuta da vida. E é neste emaranhado geoliterário que me deparei com o que aqui materializei epígrafe. Esta evoca de um lado, a importância atribuída à escolarização; doutro, os desafios de ser um corpo negro-periférico dentro do sistema formal de ensino.

Primo evidencia isto quando: enfatiza sua formação, que o qualifica enquanto trabalhador, logo, gente, mesmo que na concretude de seu cotidiano experencia a condição de indigente e; quando relata o duplo abandono: da escola que abandona e é abandonada. Escancara, pois, uma das faces da crise escolar: a evasão. Evasão atravessada pelo racismo e companheira da distorção: de série, mas também da percepção sobre a população pobre e negra.

Consideremos, pois, corriqueira tautologia: oito é maior que três. Acrescentamos, um aluno oito é “melhor” que um aluno três. Tem-se expressado em dígitos, uma “desigualdade de inteligência”²⁹ ou, noutros termos, o fracasso diante o sucesso. Fracasso escolar que resguarda a famigerada narrativa de “crise da escola pública”. Na tevê, no jornal, nos debates educacionais; as taxas de evasão e repetência “tiram o sono” do Brasil. As taxas mesmo, os números! Aqueles que marcam e estigmatizam alunos, professores e escolas.

Quase que como uma contradição debochada, o *start* da nossa busca se valeu dos ditos-cujos: 1,59 e 3,61 foram nossos primeiros passos em direção às escolas estaduais Prof.^a Wanda Costa Daher e Prof. Aggêo Pereira do Amaral. Estes, dizem respeito, respectivamente, às *performances* do 3º ano do Ensino Médio no IDESP de 2018.

Apesar do percurso, não ansiamos estar às voltas com as taxas. Para ir além da redução dos corpos aos gráficos fez-se imprescindível “torturar” os números, não por má fé ou crença, mas para buscar as relações sociais que os engendram. Relações que produzem espaço urbano (LEFEBVRE, 2013; 2020), mas também escolas e, igualmente, diferentes desempenhos, diferentes corpos.

Inspiradas nas discussões de Sueli Carneiro (2015), Lélia Gonzales (1980), Ângela Davis (2016) e Patrícia Hill Collins (2019), críticas à redução das análises à questão de classe, se optou por colocar os *questionários de perfil de aluno* (apêndice A) à luz de uma abordagem

²⁸ Referimo-nos a noção de Corpo sem Órgãos, desenvolvida por Deleuze e Guattari (1996), para falar acerca do corpo que sem cuidado, encontra as intensidades nos vícios.

²⁹ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

interseccional, ou seja, preconizar a articulação entre *classe, raça e gênero*, a fim de ao descortiná-los, ir além da questão da renda, e encontrar outras marcas corpóreas da desigualdade educacional.

Ao debruçarmo-nos sobre as respostas dos estudantes e seus relatos, identificamos alguns pontos fundamentais para compreender as similaridades e diferenças entre eles, e para problematizar nosso próprio referencial interpretativo.

Ciente dos limites de um texto de dissertação e do nosso compromisso com as narrativas confiadas a nós se considerou alguns temas-chave, pelos quais vamos nos situar, a saber: ausência-presença da figura paterna, solidão da mãe-negra, masculinidades e violências, vestibular, ansiedade e depressão, (de)formação da autoestima, luta por reconhecimento e o direito ao sonho.

1.1. “Habiteto? Vixe!”: os percursos e percalços formativos dos estigmatizados

A espinha falsamente arre pia com a palavra: Habiteto. As narrativas giram em torno dos mesmos estigmas que tomam o imaginário sorocabano: *Lá deve ser tenso, né? Ouvi dizer que para entrar tem que pagar pedágio! Que sorte você deu, os carros evitam entrar aqui... Tem medo. Não, não! Sei que tem gente trabalhadora também, bandido têm em todo lugar.*

As frases supracitadas se tornaram rotineiras em minhas idas e vindas ao Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério, o Habiteto (fotografia 01). E como numa espécie de psicogeografia (DEBORD, 1955)³⁰ psicótica, tomava o corpo todo – obsessivamente – o terror, a pena, o nojo.

Nas conversas de ponto de ônibus, na boca dos motoristas de aplicativos, na universidade; o bairro emergia como entidade extra-humana, vazia de gente, um espaço exótico. Mas não eram as pessoas! Era o espaço! Quando questionava meus inquiridores a resposta era imediata e constrangida: *Não! Eu não tenho preconceito, estou falando do lugar.*

³⁰ Segundo Guy Debord (1955) a psicogeografia é “o estudo das leis precisas e dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente organizado ou não, em função de sua influência direta sobre o comportamento afetivo dos indivíduos”.

Fotografia 01 - Da janela do ônibus o Habiteto entardece



Fonte: Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Interessante esvaziamento do espaço! Mecanismo sutil e em certa medida perverso; permissivo de atribuições de estigmas “aos espaços”, sem que sejamos taxados seja lá do que for, porque não estamos falando de pessoas, mas dos lugares. Arroz com feijão da postura “brazuca” a dissimulação dos preconceitos é tendência nacional. E foi assim, entre um bocado de arroz, um bocado de feijão, que rumei semanalmente, durante o ano de 2019, para a E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher.

A escola (fotografia 02), criada pelo Ato legal de Criação Decreto n.º 45.773 de 25 de abril de 2000, publicado no D.O. de 26 de abril de 2000, oferece o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio regular, nos períodos da manhã e da tarde³¹.

³¹ Em 2018, o período noturno fora encerrado, pois a escola enfrentava problemas com tráfico de drogas em suas dependências e intensa rotatividade docente. Do mesmo modo, o Programa Escola da Família também findou. Segundo relato do Coordenador Pedagógico, a regulamentação do Programa a partir da Resolução SE 3 de janeiro de 2019, burocratizou e enfraqueceu o projeto, à medida que instituiu sobrecarga de funções ao Professor Articulador e a obrigatoriedade de abertura da escola também aos domingos. Sem nenhum interessado no cargo, o PEF não teve como continuar em 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 3, de 23-1-2019. Dispõe sobre a consolidação das normas que regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em:

Fotografia 02 - Brincando de fotografar fora-dentro da escola



Fonte: Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Conforme o art. 3º, capítulo II da Resolução SE 65, de 19 de dezembro de 2016, fica determinado “1 (um) Professor Coordenador, para unidades escolares que possuam de 16 a 30 classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, não mantenham classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016)³². Assim, o Coordenador acumula a administração das 14 turmas, nos dois períodos (apêndice B).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a instalação da escola data de 1999 e foi feita “no padrão Nakamura, com a denominação de E. E. ‘Altos do Itavuvu’ [...] inicialmente **funcionando em contêineres e depois em estruturas metálicas**, as chamadas ‘escolas de

www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/13567-resolucao-se-3-regulamenta-programa-escola-da-familia
Acesso em: 12 mar. 2020.

³² SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 65, de 19-12-2016. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/65_16.HTM?Time=05/03/2020%2022:32:49 Acesso em: 12 mar. 2020.

lata” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018 – grifo nosso). A professora de Geografia relata que o início do funcionamento da escola foi bastante difícil:

Quando eu comecei lá, ninguém queria, sabe? [...] a gente dava aula em container [...] sabe esses container que fica é... dessas pessoas que trabalham em construções de-de avenidas, de rua? Era essa a nossa sala. Menina! Era uma sauna que você não tem... você não imagina como que era. Então, não tinha muro... ééé... a gente tinha dificuldade, não tinha asfalto, pra gente entrar no bairro a gente tinha dificuldade [...] O começo foi horrível [...] foi muito sofrimento, muito sofrimento mesmo!³³

Somente em 01 de julho de 2004 a unidade escolar começou a funcionar em prédio de alvenaria e pela lei n.º 11.921, de 24 de março de 2005³⁴ passou a denominar-se “Professora Wanda Costa Daher”. O PPP destaca a continuidade do sofrimento:

*[...] a escola sofre junto com os moradores, pois o quadro de exclusão e pobreza prejudica muito o **desenvolvimento cognitivo** dos alunos, **causando um baixo índice de aprendizagem** e conseqüentemente trazendo uma baixa autoestima dos educandos, muitas vezes impossibilitando o avanço em seu aprendizado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018 – grifo nosso).*

O excerto traz em suas linhas elementos comuns à *teoria da carência cultural*, que em sua primeira versão explicativa acerca da desigualdade educacional afirmava que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa das suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p. 124).

Essa constante evocação da situação precária do bairro e da história de sua criação, como elemento determinante na aprendizagem, respaldava a, igualmente comum, afirmação de que era necessário *nivelar por baixo* e considerar as especificidades e carências dos alunos, pois, com eles *o ritmo deveria ser mais lento*. Estávamos diante do mínimo pedagógico num lugar mínimo, como descortina a professora de Geografia:

Pra cá é sempre o mínimo do mínimo... a espiritualidade é uma coisa perfeita, fico pensando... como pode colocar todos aqui [os pobres]? É mais fácil trabalhar com todos juntos num lugar só³⁵

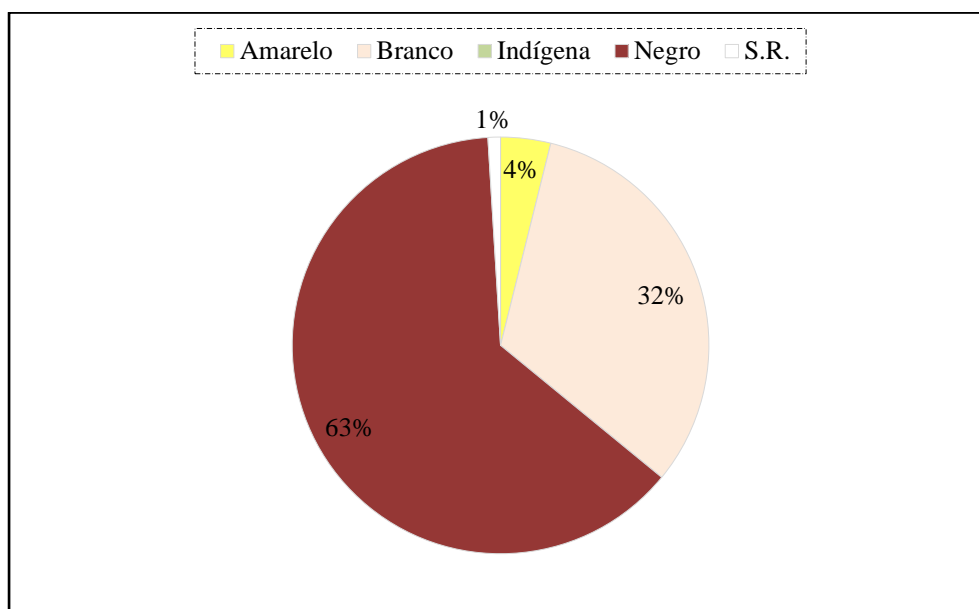
³³ Fala coleta em 30 de agosto de 2020.

³⁴ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n.º 11.921, de 24 de março de 2005. Dá denominação a estabelecimento de ensino que especifica. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2005. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2005/lei-11921-24.03.2005.html Acesso em: 12 mar. 2020.

³⁵ Fala coletada em 30 de maio de 2019.

Concordamos em certa medida. Excetuemos a dimensão espiritual. É pertinente ao poder público e ao capital confinar a população pobre e negra às margens da urbanização. Não por acaso, a escola é majoritariamente negra – 63% das autodeclarações – (gráfico 01), num bairro há cerca de quatorze quilômetros do Centro, com apenas uma rota de acesso e saída, com disponibilidade de apenas uma linha de ônibus, quiçá duas – linhas que comumente atrasam, quebram e, em dias de chuva, molham por dentro da lataria gasta –, com casos de inadimplência junto à Companhia Estadual de Desenvolvimento Habitacional Urbano (CDHU)³⁶ e carecendo dos mais básicos serviços. Não sendo obra divina, a segregação socioespacial é característica comum aos centros urbanos. E, no Brasil, atrela-se profundamente à segregação racial (CARRIL, 2006).

Gráfico 01 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Nesse contexto, faz-se importante ponderar: não inferimos que a realidade dos alunos tem peso nulo na formação escolar. Todavia, não compartilhamos da concepção de que sua realidade interfere no seu desenvolvimento cognitivo a tal ponto que a aprendizagem deva realizar-se em níveis baixos.

Limitarmo-nos a nivelar por baixo jovens que vivenciam um bairro com violento histórico de formação, carentes de direitos elementares como saúde, lazer e alimentação, não nos parece profícuo, nem ao processo de ensino-aprendizagem, tampouco para discutir com

³⁶ Diário de Sorocaba. Habiteto pede socorro a problemas de moradia e inadimplência. **Diário de Sorocaba**, Sorocaba. Publicado em 13 abr. 2016. Disponível em: www.diariodesorocaba.com.br/noticia/246175 Acesso em: 25 mar. 2020.

eles as condições materiais de uma existência de privações, para que possam realizar o que Freire (2018; 2019) denomina *leitura da palavra e leitura do mundo*.

Não seria importante deixar a miséria, a desigualdade e a violência adentrar os muros da escola e com ela ter propositivamente? Deixar a leitura do mundo dos alunos, ao adentrar a leitura do texto, transformar o “mínimo” em possibilidade? Posto que “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’ (FREIRE, 2018, p. 147).

O próprio documento orientador subsidia nosso questionamento e chama atenção para necessidade de conhecer a realidade dos alunos:

[...] é fundamental que a escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da clientela a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre esta percepção é alcançada pelas unidades escolares, muitas vezes absorvidas na atividade educativa como expressão de um **processo burocrático e indefinido** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018 – grifo nosso).

O trecho revela a problemática da burocratização escolar. Entendemos, pois, a burocracia escolar expressa na rígida estrutura de comando que transforma diretores em administradores, Coordenadores em executores administrativos, professores em “passadores” de conteúdo e alunos em clientela, por vezes, inviabiliza que se perceba a corporeidade dos alunos e suas demandas. Ao fim, se põe na conta dos sujeitos escolares um processo que os extrapola.

A burocracia adoece, diz o Coordenador. Exausto, barba por fazer, digitando as notas dos alunos em recuperação para o Conselho de Classe. Papéis, tesoura, grampos e uma cartela de remédio para pressão compunham o cenário da estreita sala separada por armários metálicos, estilo repartição pública dos anos de chumbo. Do outro lado, a sala da direção, sem diretor ou vice; ambos se dividiam entre as demandas da escola e da Diretoria de Ensino de Sorocaba.

Cansados, agitados, com pilhas de diários a ser preenchidos à mão, para depois ser digitalizados na Secretaria Escolar Digital. É assim, também, que esbarrava os docentes, pelos corredores escuros e frios da escola. Trocávamos meia conversa corrida no intervalo; engoliam apressado o “almoço”, pois, já era hora de voltar ou de ir, para outra escola, outro cargo acumulado.

Dia de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – momento de tentar terminar tarefas. O Coordenador tentava falar algo sobre projeto de incentivo à leitura, Programa de

Ensino Integral (PEI)³⁷, simplificação de conteúdo; a professora grifava o diário, fechava notas. Uma delas responde à sugestão de leitura com rosto retorcido: *eles sentem prazer em copiar, copiar!* Outra contemporiza: *o aluno que não é alfabetizado não vai contribuir ali, porque ele tem vergonha.*

De fato, em 2019, havia considerável número de alunos analfabetos, semianalfabetos, analfabetos funcionais; incluindo alunos no final da escolarização básica. Em especial, um aluno diagnosticado com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que também não fora ensinado a se comunicar verbalmente, nem por Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Era chocante a presunção de que os alunos não conseguiriam realizar algo fora do sistema GLS: giz, lousa e saliva. *Eles não farão, não sabem, não conseguem, não podem*; foi o mote daquele encontro, expressão pontual do próprio cotidiano escolar.

As discussões prosseguem. Retornou-se ao debate acerca da possibilidade de a escola Wanda integrar o PEI – o que, de fato, não se efetivou. Uma das professoras se agitara: *eu ia ganhar mais gente, eu não tenho dinheiro.* Outra agradece aos céus porque entrou com pedido de aposentadoria, a colega parabeniza: *ai que inveja!*

Conversas paralelas já estavam formadas. É momento de desabafar. Uma das professoras xinga um ex-aluno. Um breve diálogo é travado. O Coordenador pede calma e pondera: *o problema dele é a influência do pai dele.* A réplica: *lógico, o pai dele fumava droga na frente dele.* O problema com as drogas é uma constante na escola.

Fato é que no percurso de sua criação, o Habiteto foi disputado internamente por diferentes facções (SHIKAMA; MARQUES, 2008), o que contribuiu ao estigma do bairro, conseqüentemente, em relação aos próprios alunos, que quando não membros do tráfico ou usuários, evocam esse imaginário em brincadeiras sobre ser *filho do chefe* ou *aviãozinho*³⁸. Aos que nem traficantes, nem usuários, nem brincalhões, sobram os respingos.

Na sala da coordenação, um menino negro retinto entra agitado. Precisa que a escola assine um documento para que possa ser transferido. A mãe faleceu e o pai, quem é que sabe? Assis³⁹ é repetente, o Coordenador quer saber se ele vai *tomar jeito agora*. Pergunta sobre seu

³⁷ Sobre o Programa Ensino Integral, ver: QUIRINO, Arizla Emanuela Pereira et al. A geografia do ensino integral em São Paulo. In: GIROTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-91.

³⁸ Intermediário entre o traficante e o usuário.

³⁹ Substituíram-se os nomes dos alunos e alunas da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher por grandes personalidades, relacionadas com suas próprias corporeidades e sonhos. Partiu-se da compreensão que uma inicial ou número não contemplaria o ser gente que eles tanto demandavam de todos nós. Desse modo, de Machado de Assis em diante, conversaremos com Anna Freud, Frantz Fanon, Maria Odília, Glória Maria, Harvey Milk, Thomas Sowell, Elza Soares, Bertin Nahoun e Carlos Drummond.

sumiço da escola. Ele descreve seu drama: sem casa e com fome começa a traficar. Vai parar num orfanato, para seu azar, a polícia faz uma vistoria e encontra entorpecentes, como ele era o mais velho – ou o mais negro? – é levado para Fundação Casa.

Assis quer ser escritor me conta seu amigo, MC *Ele é muito inteligente!* Só o vi mais uma vez depois daquele dia, em frente à secretaria, precisava do papel, mas a escola não pôde assinar. Parte, frustrado, irritado e desesperançoso e nunca mais volta.

A tensão é o “bêabá” do cotidiano escolar, a relação comunidade-escola é como uma bomba-relógio. Algumas vezes deparei-me com mães escoradas na grade da janelinha que dá para secretaria, cansadas, impacientes. *Essa escola é uma merda, por isso os alunos fazem o que quer, tem que fazer mesmo*, protesta.

Noutro dia uma aluna chega 4 minutos depois do fechamento do portão. Não a deixam entrar, dentro em pouco a mãe aparece aos berros: *as crianças não estão vindo pra brincar mas é para estudar ou eu não estaria aqui!* – atropela as palavras. Os professores falam pelos corredores o quanto estão exaustos. O Coordenador bate na tecla de que *no trabalho não podemos entrar cinco minutos mais tarde*. E tenta consolar uma professora, pedindo a ela que não desanime. A vice-diretora chora.

O desenrolar da rusga: a filha faz um curso, por isto o atraso; a direção tinha sido informada, mas vice e Coordenador não sabiam. A vice desabafa: *não posso viver num lugar sob tensão, ser ameaçada e coagida. Eu tô desanimando... sabe o que eu queria? Transformar essa escola numa escola boa para os filhos deles... fazer essa criança ter uma chance na vida*⁴⁰.

É notável, há muitos portões entre a escola e a comunidade: o portão do cansaço, do transporte que atrasa, da distância do bairro do restante da cidade, da saúde física e emocional, da falta de bom senso, da frustração. Cada tranca uma marca naqueles corpos: nas mãos calejadas e pés rachados daquelas mães com chinelo gasto, e nas fundas olheiras dos gestores e professorado. É difícil não estar por uma gota numa sociedade que faz caldo da gente.

De todo modo, encontramos no PPP, tal como na fala do Coordenador, o reforço da concepção de escola preparadora ao trabalho, mesmo que fazendo referência à cidadania e à coletividade. A prática escolar, mesmo quando enfatiza a necessidade de conhecer a “clientela”, ignora os fatos: muitos alunos já são trabalhadores ou estão se qualificando para esse destino. Por outro lado, a resistência das mães ao diálogo incrementa instabilidade à relação. A função

⁴⁰ Fala coletada em 15 de março de 2019.

da escola para o estudo (mãe), para o trabalho (coordenação) ou para cidadania (PPP) se embola e não se realiza plenamente.

Diante essa frágil relação, o que se efetiva concretamente, é o processo de descolamento da vida cotidiana da experiência escolar. Os muros, portas de ferro, grades quadriculadas (fotografia 03) que cercam a escola, no campo simbólico instauram separações mais profundas.

Fotografia 03 - Da janela o mundo para qual a escola forma. Que mundo?



Fonte: Arquivo pessoal. 12 de setembro de 2019.

A possibilidade de troca, de formação para *a vida* coletiva, para o diálogo, rói! E a escola que se restringe a ensinar, supostamente, a *ser alguém na vida*, sequer compreende claramente qual é a vida que espera aqueles jovens, para além da ferrugem nas gastas janelas.

1.2. Arquitortura! Que horas essa aula acaba?

Mais um atraso do ônibus! Depois de uns 45 minutos enlatada, vou adentrando o Habiteto; os comércios, ferragens e britadeiras⁴¹ dão lugar à mescla de casas bem pintadas,

⁴¹ Alusão as reformas do *Bus Rapid Transit* (BRT) na Avenida Itavuvu.

outras em bloco cru, pau e lona, sobre ruas mais ou menos esburacadas e embosteadas pelos cavalos.

Desço do ônibus. São 13h00, o sinal toca. É hora de entrar na escola. Uma senhora me disse, viu na TV, faziam 35°C, mas a escola está fresca, as frias paredes plásticas impedem que a temperatura do mundo lá fora entre. Não importa se faz trinta ou quinze graus, dentro é gelado.

Todos os dias, antes de subirem às salas, os alunos tomam leite ou suco com bolacha no pátio (fotografia 04). Mesmo contrariando as restrições da Secretaria da Educação, é rotina oferecer duas refeições, considerando a necessidade do alunato.

Fotografia 04 - Em clima de arraia e de temperaturas gélidas



Fonte: Arquivo pessoal. 18 de julho de 2019.

Também é rotineiro o desmaio por fome na escola. Diz-me o diretor enquanto ruma com uma aluna nos braços até o pronto atendimento. Ela estava sem comer nada desde o dia anterior. Noutro dia a cena quase se repete, mas a estudante chorando na escada acinzentada revela sua fome; a “tia” do refeitório a põe para comer.

A arquitetura da escola me trouxe muito à mente Michel Foucault. O filósofo expõe pelo advento dos sistemas prisionais, a formação de corpos dóceis, ou seja, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT,

(1987), indicando o encaixe das arquiteturas escolares modernas nesses sistemas: enfileiramento, sinais, câmeras, hierarquia, rotinas e uniformes; elementos condicionantes do corpo à rotina do trabalho e da submissão sem reflexão. No mesmo estudo, cita a privação de luz como parte da pena a certos crimes.

Nenhum crime fora cometido, mas as paredes plásticas, a parca luz do ambiente (fotografia 05), as grades dançando em sombra pelos corredores puniam o tempo. Não é de se admirar que os alunos reclamassem: *a escola parece uma prisão, que horas essa aula acaba?*

Fotografia 05 - Dia de sol, mas o sol não se matriculou



Fonte: Autoria de estudante. Arquivo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Na roda de conversa, quando perguntado aos alunos e alunas sobre a arquitetura escolar, enfatizavam a existência de espaços que almejavam acessar e que seria importante à escola melhor utilizá-los:

Não usam o espaço como deveriam, tem um PUTA de um espaço aí pra trás e na hora do intervalo a gente é obrigado a ficar só num quadrado... {Glória: trancado!} trancado! {Harvey: confinado!} – exprime uma irritada Anna

É igual eu falei, como fosse uma cadeia – reforça Maria Odília

A fala dos estudantes revela que percebem a dimensão prisional da escola e o “confinamento” dos seus corpos, mas também possibilidades a essa arquitetura, através de outro uso do espaço, como o melhor aproveitamento da área livre atrás da quadra poliesportiva (fotografia 06).

Fotografia 06 - Se essa área, se essa área fosse minha, eu mandava, eu mandava reformar!



Fonte: Arquivo pessoal. 18 de julho de 2019.

Chamou-nos a atenção, na discussão das liberdades e privações arquiteturais, a coexistência entre a compreensão crítica à arquitetura prisional com a defesa do “muramento” da escola. Elza destaca que se a escola liberar que fiquem fora do pátio uns *macacos vão embora*; Glória reforça a amiga ao ponderar que na época da sua irmã *o portão* – que separa a quadra do pátio – *ficava aberto*, mas que os alunos *pulavam o muro*; Anna então traz uma possível solução: *Por que que... eles não aumentam o muro?*

Assim, num processo que alude à introjeção da narrativa disciplinar, o aprisionamento aparece como caminho à liberdade. Noutros termos, ao invés de se construir na escola espaços de reflexão sobre a sensação de aprisionamento que faz uns irem e outros permanecerem em agonia, se sugere o reforço do que angustia.

Tal situação, como identificada por Foucault (1987), expressa, de um lado, a constante vigilância no interior da própria arquitetura “murada”: todos são vistos, todos podem ver. De modo que “os que pulam” o muro são repreendidos e responsabilizados pelo o aprisionamento dos seus pares. Doutra, a identificação no corpo mesmo desses alunos, da produção da docilidade, que minguia a luta política – para mudar a escola – e da maximização da utilidade, que os fazem economicamente utilizáveis no “mundo lá fora”.

Entretanto, não nos parece profícuo ir por um caminho que põe o par “docilidade-utilidade” como um dado estático, impossível de ser transgredido. Se a escola é um espaço de formatar, normalizar e alienar; também pode ser o lugar da festa. A realização do Halloween e da Semana da Consciência Negra pelos alunos, por exemplo, foi momento de ressignificação, de fazer da escola outra. Isto porque, para realizarem a primeira, os estudantes fizeram um trabalho de convencimento com a direção, como nos fala Maria Odília:

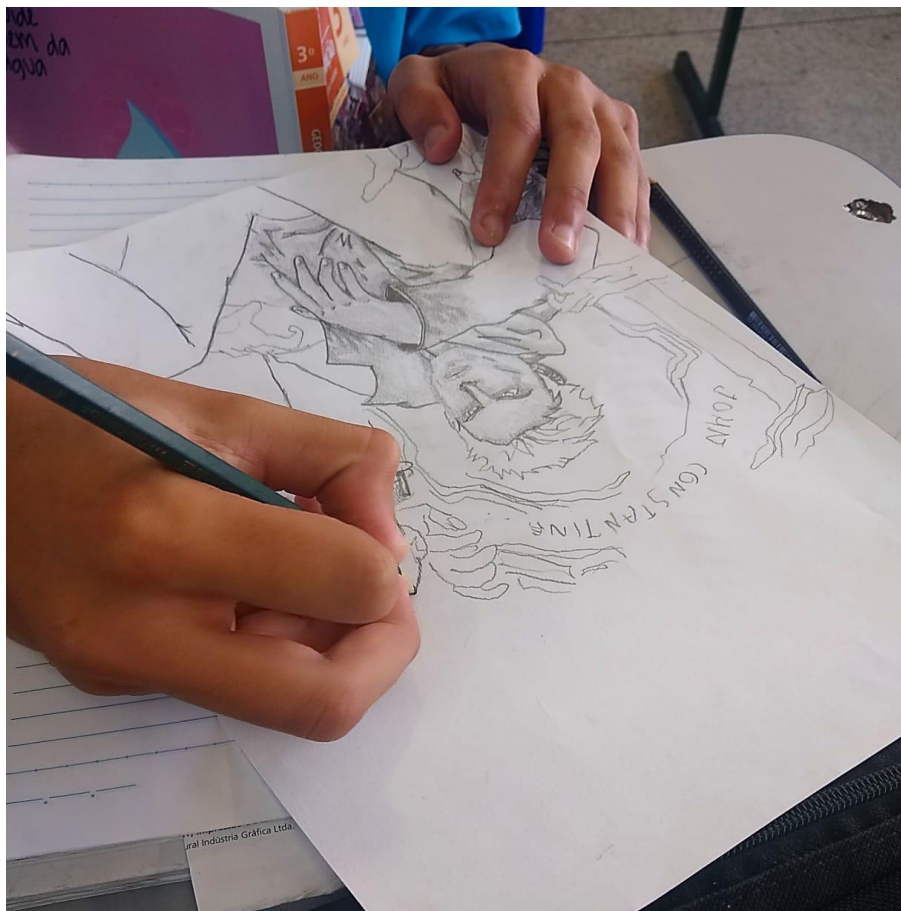
Tipo a festa... o Halloween foi difícil. Foi difícil ter Halloween, acho que ele não ia deixar nós fazer, nós teve que falar com a [diretora] e eu acho que [ela] falou com ele [diretor] e aí sim, né?

Além do convencimento, arrecadaram verba através da rifa de doces feitos por seus familiares; mobilizaram-se junto aos professores, professoras e trabalhadoras da limpeza e da cozinha para decorar a escola, cozinhar os pratos e servir os colegas. Despiram-se da uniformização do uniforme, para serem cada qual, dentro das suas possibilidades materiais, corpos vestidos de outros tecidos, cores, performances, fantasias; corpos que jogam baralho, que dançam funk, forró, sertanejo, axé; que brincam.

Deram um sentido para que os alunos fossem por livre e espontânea vontade à escola, como relata o aluno Frantz: *os alunos estão vindo agora por causa do Halloween, eles estão na organização*. Em suma, puderam tornar a escola, mesmo que numa tarde, mesmo que sob a vigilância do inspetor que puxa o fio do som quando o funk chacoalha as paredes da escola, lugar do encontro.

Por seu turno, a Semana da Consciência Negra, a nosso ver, também fora momento de fazer da escola mais do que ela faz dos alunos. Não era incomum, durante as aulas que acompanhara vê-los dispersos, às vezes escrevendo no caderno ou na mesa-caderno, às vezes desenhando. Era notável a habilidade que tinham de se expressar doutras formas (fotografia 07)

Fotografia 07 - Sendo arteiro durante a aula



Fonte: Arquivo pessoal. 29 de agosto de 2019.

Durante a organização das exposições para Semana, notava-se inscrito pela escola o que era comum no cotidiano das salas de aula: a criatividade para dizer, em muitas formas de dizer, o que conhecem na pele. Mais que isto, um processo educativo que envolvia não apenas reproduzir um conteúdo programático, mas imaginar, rascunhar, refazer, se reconhecer, colorir; ter liberdade de escolher fazer ou fazer outra coisa, ou nada fazer.

Voltando-nos aos outros “espaços ociosos”, estão o laboratório de informática e a biblioteca. Durante as passagens pela escola, somente uma única vez a biblioteca fora utilizada. Não para ler, para assistir. Algo que, segundo os alunos, é recorrente, sobretudo, quando não há professor efetivo – outra situação recorrente.

Raramente eles leva a gente na biblioteca, a gente vai mais quando falta professor, mas pra assistir filme – afirma Glória

O laboratório de informática (fotografia 08)⁴², por sua vez, há muito tempo não podia ser utilizado porque, madrugada-adentro, alguém pulou o muro e depenou a sala. Alguns computadores estavam sem os fios, teclados ou mouses. Situação pontuada pela direção, vista por nós e reforçada pelos alunos.

Fotografia 08 - Gen. Z não praticantes, razão? Falta de verba



Fonte: Arquivo pessoal. 18 de julho de 2019.

Na medida do possível a escola repunha o que fora levado. Mas os ofícios, orçamentos e burocracias estatais prejudicam o tempo. Enquanto a questão não era solucionada, aos alunos ficara a nostalgia: *Era uma alegria quando a gente ia pra informática, não era?* – relembra Glória, com um sorriso no rosto.

⁴² Não é exclusividade da escola Wanda o não acesso ao laboratório de internet e a rede de internet banda larga. Segundo dados da TIC Educação 2018, 80% das escolas públicas estaduais urbanas possuíam acesso à Internet e 14% não possuíam nem acesso, nem laboratórios. No tocante à conexão: 31% possuíam conexão via cabo, 4% via rádio, 9% via satélite, 24% via linha telefônica (DSL), 23% via fibra ótica e via 7% 3G ou 4G. Os dados expõem a disparidade na qualidade de acesso.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Escolas urbanas, por local de acesso à internet.** TIC Educação 2018. Disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2018/escolas-urbanas/D11A/> Acesso em: 20 de março de 2020.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Escolas urbanas, por principal tipo de conexão à internet.** TIC Educação 2018. Disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2018/escolas-urbanas/D15A/> Acesso em: 20 de março de 2020.

Em relação à biblioteca (fotografia 09), fora utilizada uma única vez – ao menos na aula de Geografia, por ocasião da exibição do filme *Hotel Ruanda*⁴³. Sugestão feita por mim devido à temática do terceiro bimestre: Geografia da África.

Fotografia 09 - Biblioteca: casa dos livros, não entre!



Fonte: Arquivo pessoal. 18 de julho de 2019.

Há na escola também uma Sala de Recurso (fotografia 10), destinada aos alunos com necessidades especiais. Nessa sala *Filho*⁴⁴ tinha aulas no contraturno (manhã) com a professora de Letras e Educação Especial.

⁴³ GEORGE, Terry (Direção). *Hotel Ruanda*. Reino Unido/África do Sul, 2004.

⁴⁴ Optei por denominar o aluno em questão pela forma de tratamento que construí com ele. Tornamo-nos muito próximos e amigos, como um filho ele me acompanhava para lá e para cá, me ensinando coisas sobre si.

Fotografia 10 - Sala de Recursos e percursos



Fonte: Arquivo pessoal. 09 de dezembro de 2019.

Na fotografia, é perceptível a mancha amarronzada no teto. Perguntado aos alunos do que se tratava se fogo ou água, responderam que era infiltração. Em minhas primeiras semanas, o diretor angustiado, correndo para lá e para cá com densa papelada na mão relata, fazia um ano que a escola estava com problemas de infiltração. Durante uma forte chuva o teto destelhou, o buraco virou ninho e túmulo de urubu e pomba. A água podre decorava a tintura das paredes e estufava o teto.

Outra questão a ser pontuada, no espaço intraescolar, é a hibridização entre panóptico (FOUCAULT, 1987) e o sinóptico (DELEUZE, 2006; BAUMAN, 1999), a vigilância de todos os olhos e do olho tecnológico (as câmeras). Nas minhas visitas à sala da Coordenação, onde ficam os monitores, era possível observar todas as salas e corredores. Se um aluno era trazido à direção logo se recorria às telas: zoom, replay, adianta “a fita”, volta; até que se pudesse encontrar o desviante e fundamentar a culpa já presumida, já que na escola todos são culpados até que a câmera prove o contrário.

Identificado, este era posto em espera, até que chegasse à “sentença”; fazer esperar a sentença, angustiar o corpo errante que fala alto, que queima o lixo ou mesmo que reclama

alguma injustiça. Pareceu-nos tênue a linha entre o suplício e o cárcere, no sentido alegórico das práticas escolares, que também recorrem ao duo crime-pena ou bagunça-castigo, consubstanciados pela exibição e certa coerção a assumir o “crime”, posto que à espera do castigo ou do milagre, eram por muitos interpelados: *de novo, Fulaninho, o que cê fez dessa vez, hein?*

1.3. Geografias territorializadas em apostilas, desigualdades territorializadas no corpo

Devido à abertura primeira da escola Wanda, no segundo bimestre já acompanhava esporadicamente a escola. Era maio e a apostila ainda não havia chegado. A professora trazia as suas de casa, se necessário, recorria ao livro didático. Ela se achega, papo vai, papo vêm. Os alunos começam a papear sobre o famigerado: O Disciplina. Pergunto à professora o que ou quem é.

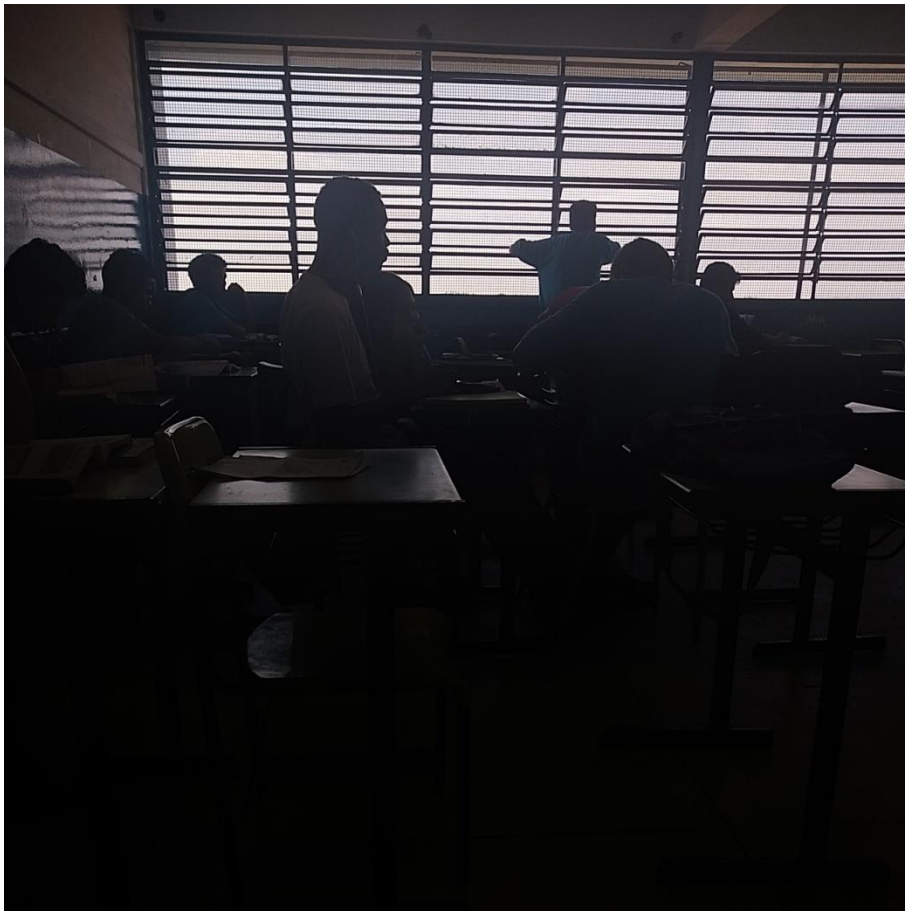
Eles estão falando do disciplina para te intimidar, para você saber o que tem aqui; quando o disciplina vem aqui a escola para. A aluna agrediu a professora, até chorou quando ele veio, ninguém sabe o que ele disse. Se eu falar que sou professora, é mentira. É a última coisa que sou. Eu sou cuidadora, eu cuido deles [...] é um desabafo, a gente vive sob tensão⁴⁵.

Mais uma vez a fala da professora é reveladora. A imbricação de dois mundos, aparentemente, tão díspares tenciona a relação professor-aluno, escola-comunidade. O que fazer? Como articular universos estranhos na busca de uma escola outra? O sinal bate. Mais um dia, mais um bocado de perguntas.

No segundo bimestre passei a acompanhar os terceiros do Médio. Geografia da África e depois da China eram os temas norteadores. Mas o “tema” diário era o horizonte de findar logo o dia letivo e ser livre (fotografia 11).

⁴⁵ Fala coletada em 30 de maio de 2019.

Fotografia 11 - Já dizia Jorge Amado: “A liberdade é como o sol: o bem maior do mundo”



Fonte: Arquivo pessoal. 29 de agosto de 2019.

Em suma, o conteúdo sobre a África foi tratado rápido e superficialmente. A professora, com uma folha sulfite amarelada em punho, passou um texto na lousa para que os alunos copiassem. Ela pontua a desatualização e pondera: *e na minha mente, o que que tá? De anos!*⁴⁶ [referindo-se a sua formação, igualmente defasada].

O texto corre. Enquanto uns praticavam a atividade maquínica e outros colocavam o papo em dia, a professora interpelava-me: *fia, você não têm aulas sobre esse tema? Umhas aulas diferenciadas? Olha só, eles [livro didático] ainda falam da África igual antigamente* [repleto de estigmas].

A situação traz questionamentos: qual efetividade da Lei n.º 10.369⁴⁷ nas escolas? Qual o papel da universidade na formação continuada dos professores do ensino básico? Como essa visão distorcida e associação do negro estritamente à miséria e à escravidão impactam na autoestima dos alunos afrodescendentes?

⁴⁶ Fala coletada em 12 de setembro de 2019.

⁴⁷ Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Na ocasião não tinha nenhuma aula pronta, somente a sugestão do filme (fotografia 12), que assistira na escola Aggêo. A professora gostou da ideia, exibiu o filme. Sem discussão prévia ou posterior; mais um dia igual, só que diferente.

Fotografia 12 - O de sempre, só que diferente



Fonte: Arquivo pessoal. 26 de setembro de 2019.

Com esse percurso quero pontuar duas coisas: primeiro, evidente, a professora tinha um carinho muito grande pela escola, comunidade e alunos. É o que se constrói após anos no mesmo lugar, formando mães e filhos, em lata ou em alvenaria. Segundo, pareceu perceptível, em seus constantes pedidos de ajuda, que a proletarização e sucateamento docente no Estado de São Paulo solapa o ofício.

Nossas elucubrações objetivam chamar atenção para a complexidade do cotidiano escolar. A convivência com as turmas e com a professora permitiu conhecer uma mulher que se formou na década de 1990 e quase trinta anos depois se sente perdida, acuada e exausta. Não à toa brincou (?): *fia, não vai falar mal de mim aí no seu caderno.*

Entendemos que pensar a escola-periférica é também considerar os professores dessas escolas. A respeito disto o Coordenador nos dá um quadro dramático: rotatividade docente, constantes faltas e afastamentos. Segundo ele, devido à localização da escola, os problemas

diários e estigmas, os professores que têm oportunidade de ir para outro lugar não pensam duas vezes. O próprio dispositivo legal da escola traz essa problemática:

[...] nos últimos anos, um dos grandes entraves enfrentados pela escola na implementação de um projeto pedagógico mais eficiente foi à elevada rotatividade de docentes e gestores, que dificulta a continuidade dos projetos desenvolvidos e a “afinação” da equipe pedagógica no geral (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Torres (et al. 2008) ao analisarem o modelo de locação dos professores nas redes municipal e estadual de São Paulo, também se depararam com essas mesmas questões. Segundo os autores, nas periferias são mais comuns professores temporários e substitutos, além disto, há elevada rotatividade dos profissionais, incluindo diretores e supervisores, o que prejudica a continuidade de projetos⁴⁸. Isto “cria um quadro de profissionais na periferia muito diferente daqueles que lecionam em escolas centrais” (p. 77).

Importante destacar a relação entre localização geográfica e escolarização. Se o aparato urbano de dado bairro é deficitário, pensando-o como parte da condição de trabalho, quais trabalhadores irão aceitar exercer a labuta nesses lugares? Se, como Lefebvre (2013; 2020) propõe, o espaço socialmente produzido integra as relações de produção e a reprodução das relações sociais de produção, conformando o próprio urbano às lógicas do capital, então, poder-se-á inferir a divisão territorial do trabalho, a cidade mesma como “chão de fábrica”: engratados nos centros financeiros, haitianos no Brás, professores nas últimas posições na periferia. A divisão territorial do trabalho segue tendências corpóreas.

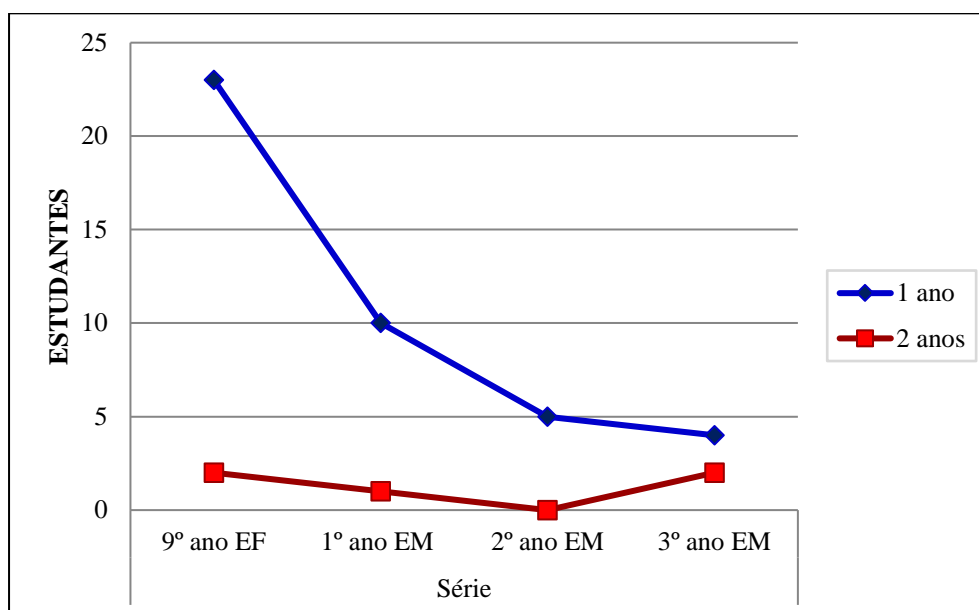
Tal qual a divisão territorial do trabalho, o desempenho dos estudantes também é marcado por suas corporeidades. Isto se tornou perceptível com a análise dos questionários.

Um dos problemas mais referidos pela coordenação da escola Wanda, fora a intensa evasão. Muitos dos alunos que conheci no início do segundo bimestre não voltaram, ou vieram muito esporadicamente no restante do ano letivo. De modo que não foi uma surpresa depararmos com a alta taxa de distorção série-idade. Contudo, notou-se, a distorção é um fenômeno perpassado pelo gênero (apêndice C) e a raça.

Do universo de respostas válidas tem-se que 47% dos alunos entre o 9º ano do EF e 3º ano do EM ficaram retidos (gráfico 02), sendo que 42% apresentou distorção de 1 ano e 5% de 2 anos.

⁴⁸ O Coordenador entrou em contato comigo no início desse ano (2020) para informar que saiu da escola Wanda, pois, apareceu oportunidade de trabalhar numa escola de tempo integral (PEI).

Gráfico 02 - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Dentro os retidos, 54,3% correspondem ao gênero masculino e 45,7% ao gênero feminino. A maior taxa de repetência, independente do gênero, está no 9º ano, correspondendo a 52,2% seguidas do 1º ano (23,9%), 3º ano (13%) e 2º ano (10,9%), sendo as duas primeiras séries momentos de transição de ciclo escolar.

No tocante à raça, os estudantes autodeclarados negros correspondem a 67% da taxa de repetência. Significa dizer que dentre os alunos estudantes negros 44,6% repete um ou dois anos durante a vida escolar, enquanto os brancos, 42,4%.

Esses dados revelam-nos que, mesmo na escola-periférica, as desigualdades educacionais incidem diferentemente sobre os sujeitos. Faz-nos questionar se a condição de periféricos e pobres, aludida como elemento prejudicial ao desempenho escolar, é elemento válido, vide que mesmo estando na mesma escola, no mesmo bairro, em tese, sob a mesma condição socioeconômica, os desempenhos não são os mesmos entre negros e brancos; meninas e meninos. Suas corporeidades influem em seu tempo, suas projeções e *performances*.

Se considerarmos, por exemplo, o dispêndio de tempo em atividades domésticas, encontra-se movimento similar: em termos de gênero, as meninas realizam mais atividades domésticas que os meninos, além de acumular mais tarefas (tabela 05).

Tabela 05 - Percentual de estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher que ajudam nas tarefas domésticas, segundo gênero (2019)

	♂	♀
<i>Cuidado com animais domésticos</i>	37,5	40,4
<i>Cuidado com crianças pequenas</i>	55,3	57,4
<i>Lavagem de roupa</i>	32,1	63,8
<i>Limpeza da casa</i>	87,5	93,6
<i>Preparo de comida</i>	50	68,1
<i>Nada</i>	5,3	0,0

Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Quando situamos a análise dos dados sob a intersecção entre raça e gênero, nota-se que meninas negras realizam mais serviços do que as meninas brancas, acumulando, assim, mais atividades (tabela 06). O que, possivelmente, pode prejudicar que elas utilizem o tempo nos estudos.

Tabela 06 - Percentual de alunas da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher que ajudam nas tarefas domésticas, segundo autodeclaração racial (2019)

TAREFAS DOMÉSTICAS	Branca	Negra
<i>Cuidado com animais domésticos</i>	44,4	55,6
<i>Cuidado com crianças pequenas</i>	48	52
<i>Lavagem de roupa</i>	46,4	53,6
<i>Limpeza da casa</i>	40,5	59,5
<i>Preparo de comida</i>	36,7	63,3
<i>Nada</i>	0,0	0,0

Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Do mesmo modo, a análise da escolarização e inserção no mercado de trabalho, da figura materna e paterna, revela diferenças substanciais entre estudantes brancos e negros. Na questão trabalhista, por exemplo, identifica-se alto número de mulheres desempregadas, seguido dos cargos de limpeza e cozinha; predominando os três cenários entre as figuras maternas de alunos negros. Revelando processo histórico que submete mulheres negras aos cargos servis, ou como preferem os eufêmicos: prestação de serviços; ou, ainda ao gosto dos *cosplays* de sinhá: “quase da família” (GONZALES, 1980; DAVIS, 2011; COLLINS, 2019).

Quando se trata da figura paterna a situação não se altera: desemprego, serviços temporários, mal remunerados e fatigantes são constantes. Em ocupações de pedreiro, pintor e

caminhoneiro, predomina a presença de figuras paternas de estudantes negros, por outro lado, as figuras paternas de estudantes brancos são mais recorrentes na profissão de operário.

Esse quadro dialoga com o nível de escolarização familiar, mas também com a localidade de sua moradia, que não oportuniza amplo leque de postos de emprego, de modo que esses homens e mulheres pelejam para se inserir no mercado de trabalho.

De modo geral, a escolarização das mulheres e homens responsáveis pelos estudantes da escola Wanda é muito baixa: 30% das mulheres não terminaram o Ensino Fundamental e 16% o Ensino Médio; 16% terminaram o Ensino Médio e apenas 3% a Graduação (apêndice D). Entre os homens: 24% não terminaram o Ensino Fundamental, 14% o Ensino Médio e somente 9% concluiu o Ensino Médio e 2% a Graduação (apêndice E). O que revela que as mulheres prolongam mais os estudos, porém, seu leque de ocupações ainda assim é restrito.

Analisados à luz da raça (apêndices F e G), os dados revelam que nos ciclos Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Médio Incompleto, as mulheres responsáveis por crianças negras são maioria, assim, mesmo que identifiquemos o mesmo percentual na conclusão do Ensino Médio e Graduação entre elas e mulheres responsáveis por estudantes brancos, podemos inferir que no percurso formativo as primeiras são as que mais ficam pelo caminho.

O mesmo ocorre entre os homens responsáveis por crianças negras: correspondem ao maior percentual de retidos no fundamental e médio, e os menores percentuais no ensino superior, se comparados aos homens responsáveis por crianças brancas (apêndice H e I).

Esse quadro nos dá subsídios para imaginar o estilhaçamento da própria escola-periférica, enquanto materialidade urbana. Tal como urbano, mesmo sob manto representativo de homogeneidade, não o é. Se a crise da escola pública não incide igualmente sobre todas as escolas estaduais, tampouco, sobre as corporeidades dentro de cada escola.

1.4. Nas angústias das quimeras: amanhã eu posso sonhar?

As demandas concretas dos alunos, com as quais fui sendo atravessada cotidianamente, fizeram com que alterasse a metodologia de pesquisa social planejada. Num primeiro momento optei pela pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007), observação “passiva” e consideração da realidade do sujeito no processo de pesquisa; mas a escola Wanda demandava mais. Recorri, então, à pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2011, p. 20),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

E seu alcance está na “faixa intermediária entre o que é geralmente designado como nível microssocial [...] e o que é considerado como nível macrossocial” (Idem, p.14). Tal metodologia é convergente com o nível misto (M) discutido por Henri Lefebvre (2001; 2002), quando se debruça sobre os níveis do urbano.

Segundo Henri Lefebvre (2002), para refletirmos o fenômeno urbano, faz-se fundamental considerar seus níveis e dimensões, ou seja, a convergência entre um eixo-temporal diacrônico – grosso modo a sucessão rural, industrial e urbano – e sincrônico – referente ao urbano –, no qual se justapõem (em diálogo, conflito, concessões) os níveis global (G), misto/intermediário (M) e privado (P).

O primeiro nível (G) refere-se ao espaço institucional, donde “se exerce o poder, o Estado, como vontade e representação” (LEFEBVRE, 2002, p. 77) e a tendência à homogeneidade. Para tal, os que detêm o poder articulam estratégias e fundamentos ideológicos e científicos, para gerir e moldar o espaço conforme suas demandas de classe⁴⁹. Esse nível é simultaneamente “social (política) e mental (lógica e estratégia) [e] projeta-se numa parte do domínio edificado [...] e domínio não edificado” (Idem, p. 78), ou seja, está na arquitetura e suas representações, mas também na organização dos transportes, na construção de autoestradas, “preservação” do meio ambiente etc.

O nível intermediário (M), ao qual se insere a escola-periférica, é o especificamente do urbano, donde se desdobram as estratégias. Por exemplo, na escola-periférica é onde há o conflito entre o cotidiano dos estudantes, seu habitar no Habiteto e tudo que isto representa *versus* o currículo oficial elaborado de cima para baixo pelo Estado e os “urbanistas” do conhecimento: os técnicos, por vezes, doutores, que pensam e elaboram o que é relevante aprender, as formas de aprender, os tempos de aprender. Elaborações embebidas por uma concepção ideológica do que é conhecimento, estético e relevante; geralmente, conteúdos e metodologias descoladas da vida cotidiana e das corporeidades dos estudantes: negros, periféricos, pobres, LGBT+, calcadas numa percepção classista e racista de mundo.

⁴⁹ Exemplo de estratégias a nível G são os processos de desapropriação e construção de conjuntos habitacionais. No caso do Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério (Habiteto), o Estado, que também era mercado imobiliário (na figura do então prefeito), se valeu de seu tentáculo representativo (a polícia) para retirar as famílias de áreas avaliadas como de “interesse público”. Sem preocupação nenhuma com as necessidades dos sujeitos, suas relações de reconhecimento e vizinhança (P), expulsou-os, junto de seus restos de madeira e lona para periferia da cidade. Mesmo após violento processo, ainda hoje é alimentado pela mídia em geral, narrativas sobre o bairro e seus moradores (ideologia), que contribuem à renovação da exclusão e dos estigmas.

Por fim, o nível privado (P), refere-se à prática urbana, ao habitar – em conflito com o *habitat*⁵⁰. Mas não se reduz ao morar, às estratégias do viver na cidade. Trata-se das diferentes formas de experienciar a cidade, percebê-la, senti-la, mas também sonhá-la, imaginá-la para além do tempo presente. É o habitar também enquanto desejo, enquanto poesia, enquanto devir.

Essa formulação interpretativa de Lefebvre nos é cara, pois, ao evocar as contradições, resistências e continuidades do urbano e, para nossas reflexões, da escola, traz nas relações sociais, que atravessam todos os níveis, as fissuras, o possível, o desejo, a potência, que permite a “matéria humana” não se cristalizar de vez pela força do poder hegemônico.

Nesse sentido, reflexionar sobre a escola-periférica não sob a ótica do nível G, ou seja, dos currículos, das metas, da estrutura arquitetural da escola, mas, no nível do conflito (M), pôr à luz a corporeidade dos sujeitos, os corpos negros-periféricos (e periféricos), revelou-se profícuo caminho para compreender essa noção, mas, sobretudo, o profundo desejo desses sujeitos por serem reconhecidos como gente!

Balizados por nossas observações, reflexões teóricas, mas, sobretudo, a escuta atenta desses corpos negros-periféricos, dedicar-nos-emos, nesse momento, a desenhar essa escola-periférica pela partilha de *nossas* experiências cotidianas. Postas como *compartilhadas*, pois, que o processo de diálogo se deu, não como uma “coleta ativa-passiva”, na qual o pesquisador pergunta o que quer saber, os “objetos” da pesquisa respondem e assim a dança se faz apenas com a música do fone de quem se considera detentor do ritmo, mas como uma verdadeira troca.

Desse modo, importante pontuar duas coisas: a primeira, essa troca não seria possível se não estivesse disposta a também ser “objeto” da curiosidade dos alunos⁵¹; segundo, peço desculpas a eles se, porventura, não ser capaz de expressar a intensidade de seus sentimentos: de suas dores, seus sonhos, seus medos e força. Mas espero fazer jus à confiança que depositaram em mim.

Ao fim do ano letivo, combinamos com os alunos uma roda de conversa, para discutir com eles suas percepções sobre a escola e o futuro, partindo de suas próprias vidas: relações familiares, afetividades, anseios, medos. Nesse dia, estabelecemos que falássemos apenas do que nos sentíssemos confortáveis e que quem tivesse em mãos, “o lápis da palavra”, deveria ser

⁵⁰ Segundo Lefebvre (2002), o *habitat* é um pseudoconceito caricatural, que diz respeito às formulações urbanísticas sobre o habitar, trata-se da redução deste último a funções “humanas” restritas: dormir, reproduzir e comer. O Conjunto Habitacional, como os pavilhões franceses, são expressões dessa “racionalização” do habitar, o encaixotamento da vida urbana a fórmulas urbanísticas.

⁵¹ Em dado momento, os alunos viraram o celular em minha direção e me perguntaram sobre minha adolescência, minha sexualidade, época de escola, relação com minha família etc. Alegando que agora era o momento de serem os entrevistadores.

ouvido respeitosamente pelos demais. Encontrávamo-nos, então, na Sala de Recursos, pois era nossa oportunidade de se situar doutra forma no espaço e noutra espaço: fora da sala de aula, fora da vista dos professores e “gerentes” da escola e em círculo.

O diálogo começara meio truncado: meu nome é... tenho 17 anos, 18, 19... sou daqui, sou de lá. Eu mesma estava truncada, um pouco séria, talvez. Uma aluna falou por entre a timidez que ninguém pegaria o lápis para falar. Era perceptível o medo da liberdade da fala. Brinquei: *é tipo o jogo do compasso, mas sem os espíritos, né!* Eles riram. Assim, entre uma piada e outra, minha e deles, enfim, nosso diálogo fluíu.

A primeira questão comum entre o grupo ali presente era o anseio pela afetividade: dos professores, de seus amigos, de seus familiares. Muitas vezes ouvira sobre a carência afetiva que marcava aqueles jovens, cotidianamente percebida e verbalmente repostas. Quando de uma visita de graduandos da UFSCar à escola, perguntados sobre qual tipo de professor gostariam de ter, enfatizaram: *um que nos trate como gente! Um que fale bom dia! Um que nos abrace, pergunte se estamos bem! Um que nos veja!*

Perguntei então como era a relação com os professores e deparamo-nos com um quadro dual: de um lado, há aqueles professores com os quais eles se identificam, tem boa e afetuosa relação; doutro, aqueles professores com os quais não têm elo e que, por vezes, os desestimulam, ridicularizam e agridem em sua autoestima.

No primeiro caso, Elza cita com gratidão a professora que *não desistiu dela* e a alfabetizou. O grupo enfatiza o carinho e respeito pelo professor de filosofia que os trata como amigos e os fazem perceber estruturas de opressão, através das discussões em sala; e entristecidos lembram que ele deixara a escola, já que se encontra em depressão. Também destacam a gentileza da professora de Geografia, mas interpretam uma queda na sua performance, o que atribuem ao cansaço.

A respeito do segundo “tipo” de professor, pontuam que num dia cuidavam Maria Odília que estava mal e uma professora em tom irônico disse não saber que eles eram psicólogos. E rememoram outra situação:

Essa professora já chego até falar que a família dela é uma maravilha e a nossa é uma bosta, porque a dela se diverte e a nossa não... ela sabe da condição da gente? Acho que não! – diz uma Elza em tom de revolta

Ela chegou pra gente e falou: “que que cês tão fazendo aqui? Escola não dá futuro pra pessoas iguais vocês”... aí tipo nós ficou... – fala Thomas, enquanto olha para os lados em confusão

A gente fico debatendo, né? Ai ela pegou e falou “ai por que que cês não vão no cinema, junta... ai, a minha família faz piquenique”, num sei o que, nossa família é perfeita – remenda Glória com tom de deboche

Ela olhou pra nossa cara e falou: “escola não dá futuro pa pessoas como VO-CÊS!” – enfatiza Thomas

E que tipo de pessoa cês são? – pergunto

Periférica, eu acho – diz Frantz quase inaudível

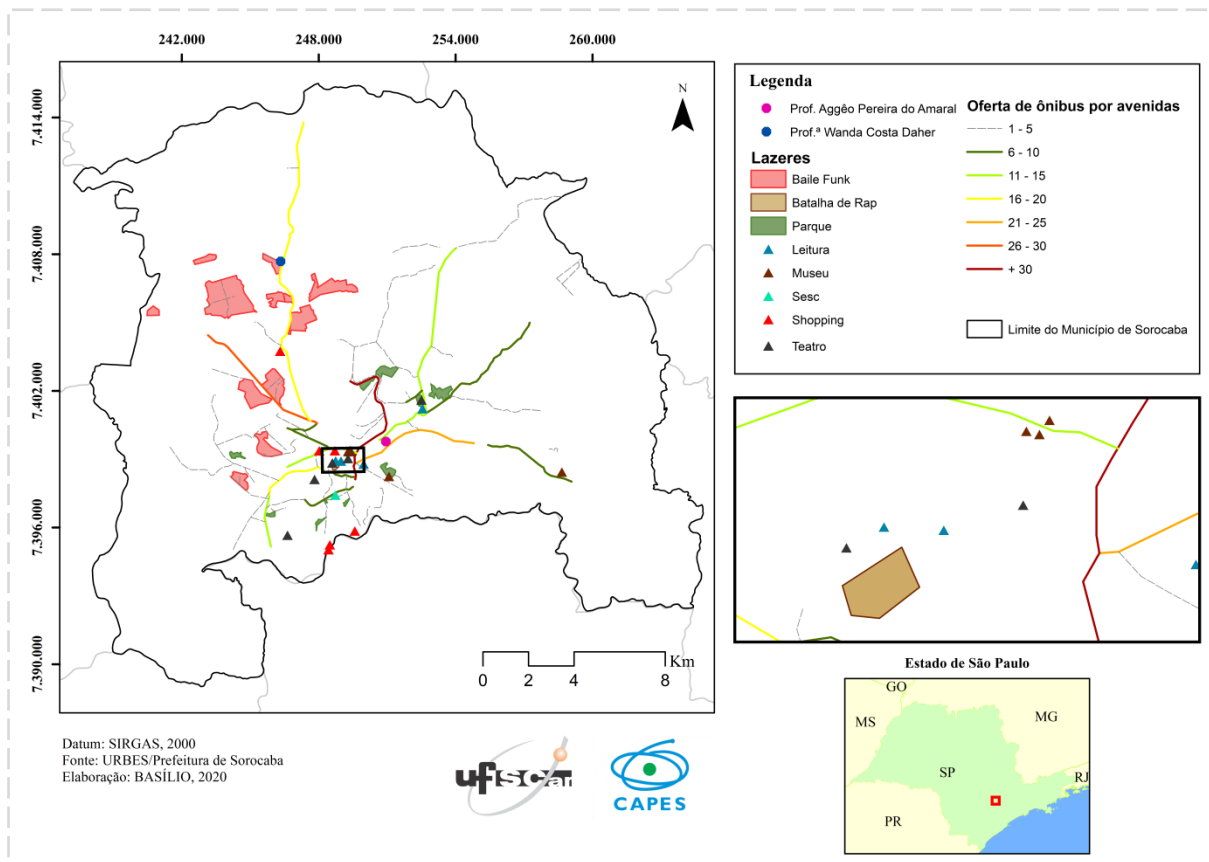
O diálogo travado entre os alunos revela questões interessantes, que nos ajudam a compreender o cotidiano dos corpos negros-periféricos na cidade e no interior da escola. Primeiro, na fala da professora, o atrelamento entre o acesso ao lazer e ter cultura, dizemos ter e não ser alguém com cultura porque compreendemos, de um lado, a cultura enquanto produção inerente à existência humana; doutro, que a fala da professora revela processo de subsunção das manifestações culturais, ou de espaços de cultura e lazer, ao valor de troca, em mercadorias a serem consumidas, logo, se tem cultura, quem possui capital econômico para consumir capital cultural (BOURDIEU, 1979; 2007a, 2007b).

Outro ponto, na fala de Elza, ao considerar “a condição deles”, evidencia a pobreza e a distância como prejudicial ao acesso desses espaços (parques para os piqueniques, por exemplo), edificados em fragmentos específicos da cidade cindida e consubstanciados por um *ethos*, uma corporeidade “cult”, balizada por normas ditas e interditas, coercitivas e afugentadoras dos corpos periféricos, negros, pobres. É o que nos relata um grupo de alunos num outro dia: *se a gente vai no “Campola”⁵², eles [polícia] desce a porrada, não querem nem saber.*

Cartografamos, com base nos questionários, de que maneira a cultura, ou melhor, as instituições culturais legitimadas se distribuem no espaço urbano de Sorocaba. E identificamos, que há concentração de espaços de leitura, parques, teatros, museus e shoppings nas zonas central, Leste e Sul, acompanhando a própria dinâmica de distinção e fragmentação do urbano. Por outro lado, na Zona Norte há escassez desses espaços, quando muito de sua manutenção. Curiosamente, esses “vazios” são ocupados pelo baile funk (mapa 01), objeto constante das operações da polícia militar, Prefeitura e Urbes.

⁵² Gíria para se referir ao Parque Campolim, na Zona Sul de Sorocaba.

Mapa 01 - Capital cultural: entre fronteiras e vazios transbordados



Além disto, há concentração de linhas de ônibus fora dos limites da Zona Norte, sendo que as linhas que percorrem as Avenidas Itavuvu e Ipanema não contemplam toda sua extensão, assim, se se quer chegar ao fundo dos bairros, é necessário fazer transferências ou ir a pé. Isto sem considerar que muitas linhas passam no horário de “pico” de trabalho, pois servem os “parques fabris” existentes nos limites de Sorocaba.

É curioso vislumbrar nas próprias linhas-avenidas as formulações de fractais proposta por Lefebvre (2013) em prefácio à *Produção do Espaço*. A concentração de avenidas, linhas de ônibus, áreas verdes e espaços de lazer em zonas específicas nos dão um vislumbre do processo de homogeneização-fragmentação-hierarquização do espaço urbano. Assim, tem-se que o espaço que tende a homogeneidade – racionalidade – sob o poder do Estado, por seu próprio exercício de poder hierarquizante, se estilhaça.

Igualmente, a organização da rede de escolas públicas estaduais produz estilhaçamentos em seu interior, mediante processos de homogeneidade, seja pela ideologia da igualdade de oportunidades (DUBET, 2003; 2008), seja pela padronização de um currículo que não contempla a pluralidade dos sujeitos (APPLE, 1982), culminando na hierarquização e fragmentação dos estudantes e professores. Também no movimento da produção do espaço

urbano, à medida que essas escolas se distribuem sob tendências hierarquizantes e fragmentadoras: escolas estaduais técnicas centrais ≠ escolas estaduais centrais ≠ escolas estaduais periféricas ≠ escolas-periféricas (negras e periféricas).

Voltando à fala dos alunos, no tocante ao processo de aprendizagem, é no mínimo problemática a afirmação de que a escola “não dá futuro para aquele tipo de pessoa”. Qual tipo? Para quem a escola dá algo? A fala da professora, além de ser antipedagógica, é uma profunda violência a autoestima dos estudantes. Autoestima que já é bastante debilitada no seio da família.

A relação familiar conflituosa fora recorrente entre estudantes. O anseio por ser aceito e reconhecido por suas mães, pais, padrastos, irmãos uniu não apenas seus relatos, mas eles todos, sob uma áurea de mútuo reconhecimento e apoio. Também fora o momento mais doloroso para todos nós, pois, revelou na partilha casos de violência doméstica, abuso sexual, automutilação, machismo, conflitos da sexualidade, abandono paterno, quadros de depressão e tentativas de suicídio.

Dentre as situações acima destacadas, a violência doméstica e o machismo foram nó que amarrara a experiência dessas meninas e meninos. Casos de violência dos pais contra as mães e contra eles foram recorrentes: violência verbal, moral e física.

A primeira a evidenciar essa situação foi Elza, que relata ter uma relação “marromeno” com o pai. Perguntada sobre uma possível teoria para essa relação e incentivada pelos colegas tece:

[Bate a ponta da língua entre os dentes num estalo, suas lembranças se refazem internamente, enquanto um silêncio toma a todos] *porqueeeebamodizer que eu sou meia lerda pra entender as coisas, né... eu sempre tive ééé... dificuldade em relação a leitura – respira fundo – aí elee... eu ficava dependendo dele pra ele ler alguma coisa pra mim – tensa, bate a ponta da caneta sobre a mesa – pra ele ajudar eu ni alguma atividade aí quando eu... pedi ajuda pra ele falou assim... elee olhou pra minha cara e falou assim: “cê vai ser sempre burra igual a sua mãe, cê nunca vai ser ninguém na vida”. Então depois disso... – se detém por um instante – eu não consigo dar um abraço nele, eu não consigo falar um feliz aniversário pra ele – suspira – eu não consigo comemorar o dia dos pais... com ele... eu não consigo fazer nada, entendeu? – sua enorme tristeza apequena as palavras*

Na continuidade do diálogo, Elza relembra com amargura que alguns professores a criticavam por não “ir bem” nas provas, mas que preferia ouvir calada as críticas a ter que pedir ajuda ao pai, já que a mãe não sabe ler e não poderia ajudá-la. Pergunto se ela já tentou expressar a ele seus sentimentos, ela diz que sim, mas que não adianta *nada muda*.

Nunca mudou – começa a chorar – sempre continuou a mesma coisa – os soluços interrompem sua fala, estamos petrificados em nossa comoção – não é a toa que até hoje eu choro por causa disso – seus amigos a confortam num abraço – que ódio... que eu tenho disso... não queria ser uma pessoa que... hm-hm.. não derrubasse um, um, um pingo de lágrima pra ele, mas pior qu’eu gosto dele, eu sempre tentei – tenta engolir o choro – levar adiante meus estudos pra mostrar pra ele que eu sou capaz só ele acreditar um pouco ni mim, que eu consigo.....

Suas palavras, picotadas pelos soluços, desnudam lembranças profundamente dolorosas. Quanto mais profundo o choro, mas seus amigos apertam sua mão, como se tentassem compensar a dor pelo afeto deles.

E você ainda quer mostrar pra ele? – consigo dizer, um pouco desnorreada pelo meu próprio choro

Eu... – consegue dizer depois de longa pausa – tava prestando uma prova pro SENAI... aí sem quere eu perdi a primeira prova – suspira lamentosamente – e ele que me levou, tava me levando e me buscando, aí eu perdi... a prova... aí ele falou assim: “se eu fosse você desistia, isso mostra pra você que você não vai conseguir”, eu falei assim: eu não vou desistir, vou tentar de novo... – respira fundo – aí euuu... fui tentar fazer a prova e... infelizmente eu não passei de novo – termina quase inaudível e cabisbaixa

Era difícil a prova? – pergunto

Sim, porque no momento da prova eu tavaaa... eu não tava concentrada na prova, só vinha ele na minha cabeça – suas palavras saem estremecidas pelos soluços – meu deus eu tenho que passar nessa prova pra mostrar pra ele que eu sou alguém nessa vida – Elza luta para controlar as lágrimas, os soluços, as lembranças

Juntos, buscamos compreender o que marca seu pai. Ela diz que ele estudara até a 5ª série e seu sonho era ser cantor, porém, sua avó o desestimulava: “vai ser alguém na vida, moleque!”; vociferando a frase ela quebrara o violão e o sonho de seu pai.

Imagino que se voltássemos ao passado, possivelmente, encontraríamos uma bisavó endurecida pela vida, e uma tataravó igualmente machucada e, assim, até os primórdios, quando socialmente “decidiu-se” que deveríamos ser forjados em tanta dor a ponto de esfumar-se nossa capacidade da amorosidade. Porque se se “amolece”, a vida te esmaga. Com este espírito Elza contemporizara a postura do seu pai: “*eu tipo assim, eu não guardo tanta mágoa dele [...] porque ele também foi uma pessoa que sofreu muito na vida, entendeu?*”. Pareceu-nos que seu pai tenta não ser esmagado pela vida, mesmo assim ela não entende por que ele a esmaga.

Quando perguntado sobre sua mãe, diz que tem uma aliança muito boa com ela e que se não fosse sua presença, já teria tirado a própria vida. Diz com orgulho que mesmo sem “a leitura dela”, a mãe construiu uma casa ganhando R\$15 por dia e que a incentiva, dizendo “*tenta*

ignorar... tenta seguir sua vida, tenta mostrar pra ele que você vai ser uma pessoa diferente, que você não vai ser igual a mim”.

A experiência de Maria Odília não é distante da de Elza. Assim como a última teve bastante dificuldade para se alfabetizar e, por intervenção de sua mãe, a escola a reteve na 5ª série, para que a progressão continuada não a jogasse para frente. Mas atribuiu à sua “falta de força de vontade” a dificuldade de aprendizagem.

Pergunto qual seu sonho, ela diz que é ser médica, mas que por enquanto quer entrar na Fábrica da Toyota para mostrar ao seu pai que tem capacidade, já que é seu sonho-frustrado. Ela diz que é comum ele chamá-la de burra e julgá-la incapaz de realizar qualquer coisa.

Glória, por sua vez, diz que a convivência com o tio é igualmente tensa. Segundo seu relato, a mãe biológica tinha algum “problema de cabeça” e negligenciava-a e seus sete irmãos. Denunciada pelos vizinhos ao Conselho Tutelar, perdera a guarda deles. Quando possível, o irmão da sua mãe a adotou, junto da sua irmã. Ela relata que seu tio agrediu fisicamente ela, sua irmã e sua mãe-tia, como exprime numa memória:

Então... eeee... ééé... ultimamente.. antes ele era melhor assim, no começo foi tudo maravilha assim a gente... ééé... tratava a gente bem até que... começou passar o tempo ele começou a ficar agressivo – fala quase que num sussurro - aí ele batia na gente, batia na minha irmã... chegou aaa... é dar um soco no rosto da minha irmã e quebrou um dente dela... foi uma época que ele não trabalhava e aaa... a minha mãe tava trabalhando, sempre tra...balhou de doméstica.. eee ele não tava trabalhando nessa época, então ele que cuidava de nós...

Não é exclusividade das meninas negras essa convivência com uma figura paterna violenta. A narrativa de Anna se soma à de suas colegas, com os acréscimos de a violência também ser infligida pela mãe e seus irmãos:

Eu fui espanca...da... dura...nte... em torno de... 1 ano... pelos meus pais... só que tipo não era bater de leve, sabe? Pegaram, deram com a minha cabeça na quina da parede... minha mãe quebrou umm... pedaço de madeira nas minhas costas... me...u pai.. ele me dava socos na cabeça, ele me ameaçou de bater com o capacete... e isso era praticamente todo dia, TODO DIA... praticamente, eu apanhava, tipo teve uma vez foii... natal retrasado – puxa o choro pelo nariz – eu apanhei por um motivo besta.. um amigo meu ele me deu uma camiseta de caveira e meu pai falou que eu não ia usar, daí eu falei eu vou usar porque é presente, eu fui e vesti, ele me bateu..... no natal... ele pegou e deu com a minha cabeça numa parede sem reboco... aí ele me bateu e tipo, era sempre... e as agressões não vinham SÓ do meu pai, vinham da minha mãe também, ela também me batia MUUUUITAS, muitas vezes... e era os dois tipo... quase todo dia eu apanhava – termina com os ombros esmagados pelas lembranças

A experiência familiar de Anna se agrava, posto que somado às violências verbais e físicas cometidas por seus pais e irmãos, que não dão sossego nem sob o espírito natalino, já

sofrera abuso de um homem próximo à sua família. Devido, sobretudo, ao abuso entrou numa forte depressão que, ainda hoje, trata com acompanhamento psicológico e medicação.

Ainda relata que sua mãe está desempregada porque não sabe ler, de modo que para ela fica difícil andar pela cidade: ler o letreiro do ônibus, achar endereços; e que já passaram por situação financeira difícil: “*em casa a gente já chegou a passar por muita dificuldade, sabe? Financeira... Só que tipo de **num ter o que comer e tals**”.*

O relato dessas meninas deixou-nos apreensivos, não queríamos cair na trampa da narrativa de atribuição da violência aos pobres, como se fosse algo natural de sua classe. Ansiávamos entender o que havia por detrás das brutalidades e embrutecimento. Chegamos a um caminho possível: a construção da masculinidade. O que há em comum entre essas narrativas, às quais se somam as falas dos alunos Drummond e Thomas, é que a violência é cometida, sobretudo, pela figura paterna ou masculina – quando cometida pelos irmãos.

Considerando a construção da subjetividade masculina moderna – pós-Revolução Industrial – encontra-se a formação de uma família nuclear burguesa na qual o homem é situado como provedor, situação que não vinga plenamente nas camadas empobrecidas (REIS, 2011), sobretudo, porque o processo de inserção da mulher, com maior ênfase o da mulher pobre e negra no mercado de trabalho, se dá de forma diferente das mulheres da classe média e/ou burguesas (DAVIS, 2011; COLLINS, 2019).

Mas não significa dizer que as mulheres negras, periféricas e da classe trabalhadora não estejam submetidas à violência patriarcal. Tem-se, pois, que a masculinidade aos moldes da modernidade é construída em frangalhos, as separações que balizam a ciência razão e emoção, também incidem sobre as corporeidades masculinas. Defrontamo-nos, daí, com um imaginário de homem construído socialmente sob as bases da violência, da brutalidade; seja deles com eles mesmos, seja com as mulheres e crianças.

Falamos aqui de um nível estrutural, que permeia a sociedade moderna. Mas há também de se considerar um nível conjuntural, que pode vir a amenizar ou intensificar uma postura masculina mais ou menos violenta.

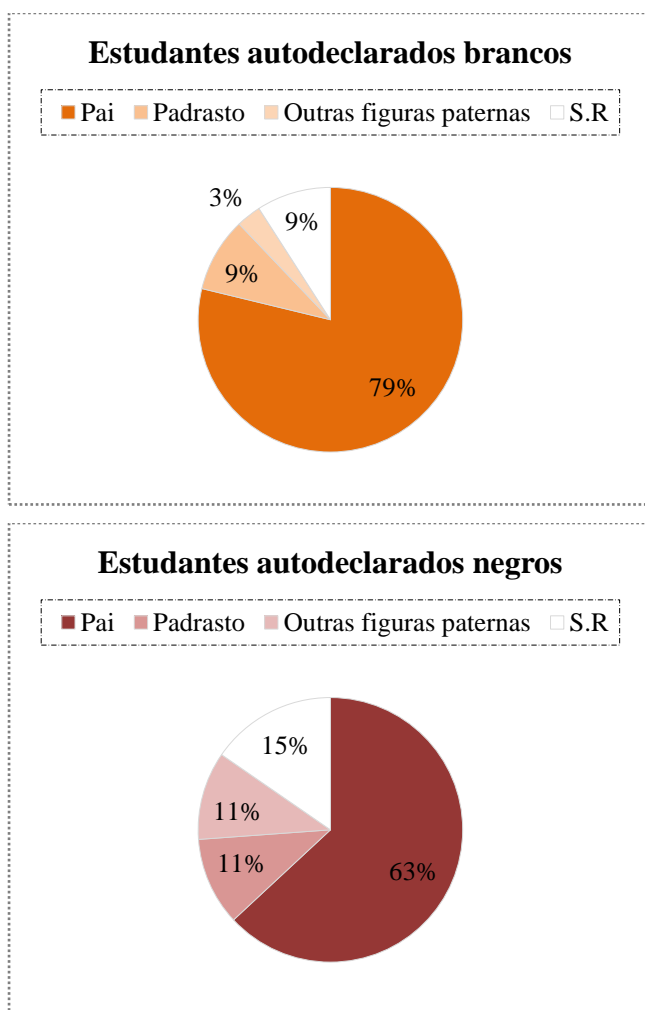
Paulo Freire (2018) na “Pedagogia da Esperança”, por exemplo, expõe que na sua passagem pelo SESI verificou o uso da violência, sobretudo, física no seio das famílias da área urbana de Recife, na Zona da Mata, sertão e agreste. O educador pontua que “Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (p. 31).

Diante disto, construiu uma série de seminários para falar a essas famílias. Num desses encontros um homem expõe a Freire a dureza de sua vida e pondera que se extrapolam os limites da violência contra os filhos “é porque a dureza da vida não deixa muito para escolher” (Idem, p. 38). Estamos diante, pois, da conjuntura!

Não seria a violência da pobreza adicional à produção de uma subjetividade masculina violenta? Não seria isto que Elza tentara dizer ao falar da dificuldade da vida de seu pai? Ou Glória ao enfatizar que as coisas mudaram quando o tio estava desempregado? Ou Anna ao relacionar a amenização da violência ao passo que se amenizou a pobreza? Será que há como socar nossos filhos quando nossas mãos estão ocupadas com comida?

Ainda acerca da figura paterna, fora encontrada a *violência da ausência*. Os questionários descortinam a ausência do pai somado à presença de outras figuras masculinas (gráfico 03), mais uma vez, situação fortemente marcada pela cor:

Gráfico 03 - Figuras paternas dos estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher, segundo autodeclaração (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Em muitos casos os alunos, não contentados pelo silêncio sobre o pai, os citavam com amargor: *não tenho pai, minha mãe é meu pai, sei lá, é vagabundo*. Há também os que pontuavam que seus pais estavam mortos, se simbólica ou literalmente, não podemos precisar. Mas Thomas e Frantz ajudam-nos há compreender um pouco a questão da ausência paterna: no primeiro, a ausência do homem que abandona a paternidade; no último, do pai que é encarcerado nas barras de aço, depois na tampa de madeira.

Thomas foi o primeiro a falar na roda de conversa, mas sua primeira narrativa foi truncada e superficial. Somente depois que todos os seus amigos se abriram, inclusive eu, pedira para falar novamente sobre si:

Eu vou falar a verdade [...] estou aqui de novo pra – riem – pra falar a verdade sobre... a minha família. Bom, meu relacionamento com o meu pai... – sua voz brincalhona dá lugar a um corpo todo tristeza – basicamente, meu pai nunca me deu atenção realmente, ele sempre foi ausente... várias coisas que já aconteceram... comigo, referente a ele – engole seco – me deixaram bem mal, tanto que tipo ele... ia visitar eu... até meus três anos... depois disso ele tipo só falava “ah, eu vou-i te visitar tal dia”... eee... não vinha no dia... isso, basicamente, tipo, por eu ser criança e acreditar... nele, eu... passava o dia inteiro na frente de casa com uma mochila esperando... tipo, não comia porque tava esperando ele... e isso foi, tipo, uma das coisas que mais me magoou... bom, eu nunca tive uma figura paterna estável, porque minha mãe sempre... ou tipo, terminava rápido, que nem foi o namorado dela com meu pai, ou simplesmente, tipo, namorava pessoas ruins.. que foi o caso do meu ex-padrasto... que era traficante.

Diante o abandono paterno e as cobranças do atual padrasto, a estratégia de Thomas é reprimir os sentimentos e alcoolizar-se. Diz-nos ainda que, quando sua mãe estava com seu ex-padrasto, tinham de se mudar várias vezes, devido aos problemas no tráfico, o que prejudicou o forte estabelecimento de amizades. Foi uma época em que vivia trancado no quarto, deprimido, explica em lágrimas:

nessa época que eu vivia trancado no quarto, eu tinha perdido dois amigos meus, que se mataram... eles, se... suicidaram, e tipo velho, não pude fazer nada e eram os meus dois melhores amigos – o choro toma todo seu corpo – e depois disso eu senti que eu tava sozinho de novo [...]

O suicídio dos amigos impactou sobremaneira sua vida. Para Thomas, o medo de ficar sozinho é um grande trauma. Por isso, reprime tudo. Tem medo de falar sobre seu padrasto e terem de voltar para o *quarto três metro por quatro* que dividia com sua mãe, irmã, na casa da sua avó. Tem medo de contar para sua mãe como seu pai o ignora e deixá-la mal:

Eu não tava bem, mas eu não queria que minha mãe soubesse, porque tipo minha mãe... ela já tá mal, minha mãe... chegou a falar pra mim que ela tava querendo se mata... isso me fez me sentir um lixo, porque eu não percebi o quanto minha mãe

tava mal... por isso, tipo... já chegaram pra mim e falaram Thomas porque você não fala pra sua mãe sobre isso, mas eu não quero, eu tenho medo da minha mãe ficar mais mal, e sei lá, acabar se matando..... eu tenho medo desse ano acabar... e ano que vem eu ficar sozinho, porque a escola era a única coisa que fazia eu ficar bem..... – conta-nos chorando compulsivamente

O relato de Thomas não é um caso isolado e é bastante complexo. Não sabemos a cor de sua mãe, somente a sua, um menino negro. O que sabemos também, como nos subsidia a literatura e o cotidiano, é que a construção da masculinidade abarca a permissividade do abandono paterno⁵³. E o racismo a permissividade e naturalização da solidão da mulher (mãe) negra⁵⁴.

Do mesmo modo, não sabemos a cor da mãe e do pai de Frantz, mas ele, negro retinto, também nos traz uma vivência que não é pontual, mas parte da estrutura racista brasileira: a articulação entre gênero, raça e tráfico de drogas; que no contexto da periferia, importante ressaltar, ganha contornos de necropolítica (MBEMBE, 2011; 2016), ou seja, da tomada de decisão do Estado sobre quem deve viver e quem deve morrer:

A primeira vez ele foi [preso] por... assim, não sei direito porque minha mãe nunca me contou, mas eu acho que foi por tráfico de drogas. Aí na... na primeira vez... aí na última vez ele foi... ééé... quando ele tava tentando sair disso... ele foi... como é que diz quando – força a memória enquanto bate a caneta na perna, agitado – armaram pra ele, sabe? Aí foi na última vez que ele foi preso e depois que ele saiu..... – um longo silêncio nos toma

Seu pai fora assassinado pouquíssimos dias antes de seu aniversário. Desde então, Frantz foi tomado também pela depressão. Seu desempenho na escola oscilava, porque a tristeza não vacilava dentro dele. Diferente de Thomas, não tentou suicídio, mas entendia que estava vivendo uma prisão dentro de sua própria cabeça.

Não da mesma natureza, mas, igualmente sufocante, Harvey também viveu sua prisão. Tal como Frantz, também é homossexual. E para ele fora muito duro permitir-se ser.

Eu demorei MUUUUITO pra me aceitar, entendeu? Tipo, foi uma fase muito difícil da minha vida, porque... quando eu... pa-rei... pra pensar assim: Mano! Aquele menino é tão gatinho, porra – todos rimos junto dele – aiii.. euuu... mano, por que eu to achando ele tão bonito? – ri, olhando para o teto, como remembering a situação

⁵³ CAVENAGHI, Suzana. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018. Disponível em: https://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf Acesso em: 17 ago. 2020.

⁵⁴ PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

dentro de si – Aí eu tipo, lutava contra isso, eu não queria ser gay, eu tinha nojo, eu não gostava – lembra

Sua fala é reveladora de uma “epidermização” do senhor, no caso, não o branco como formula Fanon (2008), mas da heteronormatividade compulsória, que faz com que jovens LGBTTQIA+ se autodesprezem, odeiem e reprimam suas orientações sexuais, e performances de gênero. O medo torna-se senhor da corporeidade. Mas com razão! Viver a cidade sendo dissidente da “normalidade” é perigoso e escolarizar-se é doloroso⁵⁵, para muitos, sequer é uma possibilidade⁵⁶.

Mas como o auto-ódio e o medo podem dar lugar a outra coisa? Harvey mesmo nos dá um possível norte. Perguntei a ele quando as coisas mudaram, quando deixou de se sentir dessa maneira sobre si mesmo:

Eu comecei ser uma pessoa mais assim descontraída mais... {Frantz: afeminada – riem} uma pessoa assimmm... que não é... tããã assim... insegura. Uma pessoa que maisss... conversa com as pessoas, que não tem medo de... tudo isso começou nooo... Jordina... foi na escola que eu estudei nooo... na Avenida Ipanema. Quando eu morava lá nooo... Cruz de Ferro. Aííí, foi ali, tipo a... Ali foi que eu tive a minha primeira amiga... que falouuu... uma coisa que tipo eu acho que vou lembrarpro resto da minha vida, inclusive ela morava aqui. Ééé ela falou assimmm, quando agente voltodas férias: “ain, eu tava com saudade de você!” – pausa, como quem assenta a lembrança – Aí tipo foi a... naquele momento, na hora que eu vi aquilo lá, foi tipooo... parou. Parou, meu mundo – seus olhos brilham – tipo eu nunca tinha ouvido iss... de ninguém, tipooo... pra mim eu era... tanto faz, sempre fui... tanto faz ou se tá lá ou não, não tem problema – fica cabisbaixo – não faz falta ouu.. e aquilo ali mexeu comigo de um jeito queee... eu fiquei mano... eu sou uma pessoa...

O desejo de ser uma pessoa é o que une os estudantes da escola Wanda mais do que as próprias dores e traumas: ser alguém na vida, ser visto como alguém! No decurso de todo ano que estive com eles presenciei falarem de seus sonhos, de seus medos, e da percepção de que tudo que querem: morar em Portugal ou nos Estados Unidos; ser psicólogo, médico, economista ou professora; serem amados; poderem dar uma vida digna a suas mães; parece estar “beem distante”.

⁵⁵ Em 2019, o Governador de São Paulo João Doria retirou de circulação apostilas que falavam de diversidade sexual: “Não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero” postou no twitter. Como se o silêncio sobre sexualidade fosse suficiente para calar seu afloramento, como se fosse antipedagógico orientar alunos sobre seus corpos, sexualidades, performances.

G1. Doria manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: “Não aceitamos apologia à ideologia de gênero”. **G1 São Paulo**. Publicado em: 03 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml> Acesso em: 15 ago. 2020.

⁵⁶ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

Primeiro eles precisam lidar com as necessidades imediatas, me dizem: conseguir um emprego, fazer um curso técnico, juntar dinheiro, poder ajudar suas mães a sair da periferia e depois sonhar. Mas exprimem o medo desse futuro, porque sendo moradores do Habiteto, mesmo o mercado de trabalho não os quer:

Muitas pessoa tira oportunidade da gente por causa do lugar que a gente mora... tipo, falou Habiteto, falou Jardim Renascer todo mundo nossa! Que é delinquente, que é isso, que é aquilo... daí muita gente, tipo, coloca outras pessoas na frente, mesmo a gente tendo capacidade, por causa que qualifica a gente por onde a gente tá – diz uma Anna revoltada

Até no currículo mesmo, se colocar que você mora no Habiteto, muitos não contratam você por causa disso – reforça Elza, chateada

Eles não pegam... eu já ouvi gente falando que em entrevista, mentiu o bairro... pra poder passa – endossa Glória

E como vocês se sentem em relação a isso, sendo moradores do Habiteto? – pergunto

Triste – termina Glória, cabisbaixa

1.5. Espectros do silêncio: com a palavra, *Filho*

No site do Governo do Estado de São Paulo há incisivo texto referente ao seu pioneirismo “na implantação de políticas de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO)⁵⁷.

Dentre as medidas adotadas, o texto cita as Salas de Recurso. A Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017⁵⁸, estabelece

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.

⁵⁷ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Rede estadual de ensino paulista possui ampla política de Educação Especial Inclusiva. **Educação:** Educação Especial, São Paulo. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial Acesso em: 20 de março de 2020.

⁵⁸ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE 68, de 12-12-2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=13/12/2017%2018:08:04 Acesso em: 20 de março de 2020.

§ 2º - **Todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial**, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles. (grifo nosso)

Além disto, também prevê que o profissional especializado, mediante processo de atribuição (art. 12), deverá acompanhar esse aluno. Ademais, para além do professor da Sala de Recursos, “poderão contar com profissionais que ofereçam apoio às atividades escolares” (art. 13). Entretanto, segundo a escola, na prática, para conseguir um professor de Educação Especial os pais, muitas vezes, precisam entrar com um processo contra o próprio Estado⁵⁹. De modo que o apoio em sala de aula, como estabelece art. 13, fica apenas no papel.

Na escola Wanda, não fora apenas o apoio especializado que ficara no papel, mas, também, a própria Sala de Recurso e o envolvimento coletivo entre os professores em prol do atendimento desses estudantes. É o que nos relata a professora de Educação Especial responsável por Filho:

No início do ano não tinha sala [...] então, no início eu atendia o Filho em depósitos, em biblioteca, no espaço que dava, não tinha um espaço... uma sala adequada [...] Até que insisti muito com o Coordenador, com o diretor... eu insisti basicamente uns 4 meses incessantemente, cheguei a limpar a sala, pegar os livros... a distribuir para os alunos a jogar coisa que tava quebrada fora, até que finalmente saiu a sala. O Coordenador também colocou a mão na massa, chegou a ficar depois do horário de aula para tirar as cadeiras que estavam naquela sala, que eram um depósito, a limpar tudo. Foi a ajuda do Coordenador e da vice-diretora. E nesse meio tempo até decidir a sala foi complicado porque... tinha alguns professores que... que não queriam [...] teve alguns professores que não quiseram que tirasse os livros para atender os alunos e tudo mais... porque ia doer o braço, não tinha como eles pegar noutra lugar, tinha que ter um armário em cada sala, foi meio complicado no início a aceitação dos professores em si para abrir a sala de recurso, até que... conforme o ano letivo eu trabalhando e tudo mais, muitas coisas... muitos materiais foram eu e a outra professora que levamos de casa para escola, limpamos a sala muitos jogos foram também comprados do nosso salário, até que saiu a sala ficou tudo bonitinho, impecável, aí os professores começaram a ter outra olhar em relação à Educação Especial⁶⁰

O relato da professora evoca questões diversas a respeito da Educação Inclusiva: o desconhecimento dos professores sobre os Transtornos do Espectro Autista (TEA)⁶¹,

⁵⁹ Em Itaquaquecetuba/SP, por exemplo, mães entram com processo contra Prefeitura para que filhos autistas tenham professor auxiliar.

Diário TV 1. Mães de crianças autistas exigem por professores auxiliares em Itaquaquecetuba. **G1**: São Paulo. Publicado em 21 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/maes-de-criancas-autistas-exigem-por-professores-auxiliares-em-itaquaquecetuba.ghtml> Acesso em: 20 de março de 2020.

⁶⁰ Entrevista coletada em 06 de fevereiro de 2020.

⁶¹ O Transtorno do Espectro Autista (TEA), grupo inserido nos Transtornos Invasivos ou Globais do desenvolvimento (TGD), é um transtorno do desenvolvimento neurológico e, apesar de sua pluralidade e complexidade, é caracterizada pela tendência à dificuldade de interação social e comunicação, comportamentos e interesses repetitivos.

possivelmente associada a pouca ou nenhuma formação sobre o tema; a raridade-sucateamento dos espaços intraescolares, terreno para disputas e “más vontades” embebidas em egoísmo; o dispêndio de trabalho, tempo e dinheiro, por parte das professoras de Educação Especial, para sanar lacunas que o próprio Estado abre; prejuízo à efetivação das diretrizes educacionais⁶².

Na fermentação destas contradições conheceu Filho e seu irmão, alunos com TEA. Acompanhava uma aula sobre escala e observei que Filho ficara de canto durante as atividades. O que era comum em seu cotidiano escolar. Ainda não tinha descoberto um jeito de me aproximar. Sabia que ele não falava. Imaginei que soubesse escrever, o que viabilizaria nossa comunicação, quando ele se sentisse confortável para tal.

Não sabia qual eram as tendências de Filho, mas não demorei muito a aprender. Nesse dia, em que o observava, curiosamente, ele me observava de volta. Pegou o caderno e veio até mim. A professora tinha dado dois papéis para ele. No primeiro havia quatro palavras a serem completadas com vogais, todas as ilustrações mal impressas, associadas ao universo do circo: mágico, lona, tenda e palhaço. No segundo, como numa batalha naval, chapeuzinhos para serem pintados conforme a quantidade indicada.

Para minha surpresa, ele não entendia. Não sabia ler, tampouco associar os desenhos às palavras. Ia explicando o que significava cada desenho, enquanto perguntava se ele já fora ao Circo se gostava de mágicos, palhaços, festas e lazer; a partir disto, fomos completando as palavras com as vogais faltantes e eu descobrindo que dentre suas faltas, sair pela cidade era uma delas. O processo foi árduo, mas ele terminou.

Em seguida, repliquei os números na parte superior da folha com chapeuzinhos para que ele jogasse a batalha de colori-los (fotografia 13), atividade realizada mais rapidamente e com maestria.

BRASIL. Espectro Autista (Transtornos Invasivos ou Globais do Desenvolvimento. Protocolo Clínico e de Acolhimento. **Sistema Único de Saúde – SUS**: Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://www.saude.sc.gov.br/index.php/documentos/atencao-basica/saude-mental/protocolos-da-raps/9209-espectro-autista/file> Acesso em: 22 jul. 2020.

⁶² O inciso III do art. 4º da lei n.º 12.796/13 estabelece “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

BRASIL. Lei. n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 21 ago. 2020.

Fotografia 13 - Pintando chapeuzinhos que não cabem na cabeça



Fonte: Arquivo pessoal. 22 de agosto de 2019.

Ao fim da atividade, Filho colou as folhas no caderno cheio de atividades de alfabetização. Fechou-o e o selou com um beijo e um abraço, como quem diz: *consegui!* Foi um dia em que não consegui chorar, mesmo triste. Sentia raiva. Como um garoto no terceiro ano não fora ensinado a se comunicar de nenhuma forma? Só depois aprendi outras formas de me comunicar.

Aprendi só depois, quando dialogamos na entrevista-colagem⁶³, que ele gostava mesmo era de matemática e não gostava de português, porque não entendia a letra de mão na folha.

⁶³ Bersch e Schirmer (2005) discutindo a Tecnologia Assistiva (TA) “área do conhecimento que se propõe a promover ou ampliar habilidades em pessoas com privações funcionais, em decorrência da deficiência” (p. 88), destacam a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso a ampliação das possibilidades de comunicação e aprendizagem. A CAA vale-se doutras formas expressivas como “simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas” (p. 89) para construir pontos de comunicação.

Assim, o que denominamos entrevista-colagem, foi alternativa encontrada para que Filho pudesse participar de todos os processos da pesquisa e fosse ouvido.

BERSCH, Rita. SCHIRMER, Carolina. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 87-92. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

10-20-30

De qual aula
você gosta?

10
+ 18

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA NA ESCOLA?

lutar

E A

ou

Apreendi outras coisas mais, pelo seu verbo-número e verbo-ato: aprendi nos seus gestos agitados e uso nervoso da borracha, que ficava constringido quando desenhava, porque não pensava que fazia isto bem; na composição dos números 10-20-30 que gostava de jogos online, mas não tendo internet em casa, usava o *wi-fi* da loja vizinha – que vende tudo por 10-20-30

reais; no semblante frustrado, diante minha dificuldade de entendê-lo, que queria ser escutado; no olhar entristecido, mostrando o “dedo do meio” para câmera da sala, que os pais não perguntam sobre a escola e só vieram quando o irmão bagunçou e foi pego pelas câmeras; e na “limitação” dele, a minha própria, o limite de quem sabendo ler, não saber ler mais nada!

Filho me ensinou a *ler* o carinho por detrás de um olhar risonho; a timidez num rosto corado; a brincadeira nas onomatopéias; a saudade no abraço; a chateação na testa franzida batendo os dedos no relógio imaginário, quando eu precisava ir embora mais cedo; a raiva na face retorcida; a impaciência e vergonha nas pernas incontroláveis por debaixo da mesa. Em nossa convivência, fui *afetibizada*.

Transbordada em meu carinho e ódio, fui ter com a direção e coordenação, a fim de entender um pouco da história dele. Falaram-me, sua mãe também tem deficiência cognitiva e motora. Ele e os irmãos passaram por abrigos, pois, seus pais são acumuladores, e a casa por vezes encontra-se em situação de insalubridade, o que prejudicou sua formação, já que teve de mudar da escola e repetiu um ano. Atualmente, mora novamente com os pais e irmãos, conforme relatou na nossa entrevista-colagem:



Em diálogo com sua professora de Educação Especial, quando perguntado sobre a experiência com ele, diz:

[...] Ele passou o ano escolar dele, a vida inteira... os professores achando que ele era surdo e mudo, eu acho que por falta de informação, conhecimento, os professores não sabiam que autista poderia ter uma complicação na comunicação e a mãe dele nunca levou ele na fono[audiológica], então até o ano passado, até no início do ano passado, todos os professores achava que ele era surdo e mudo, né, mas ele ouve perfeitamente, só fala um pouco enrolado devido não ter passado por tratamento né, mas também dá para se entender o que ele fala, mas ele é um aluno muito inteligente, uma pena que não foi trabalhado isso antes porque eu acredito que ele teria evoluído muito mais, muito mais mesmo [...].

O Coordenador relata que quando Filho voltou a morar no Habiteto tornou-se difícil para ele manter o acompanhamento médico, devido à distância e gasto com transporte público. Grande empecilho. Durante nossa entrevista-colagem, perguntei a ele o que gostava de fazer para se divertir. Sua resposta não pode ser colada. Repliquemos.

— *Deu de ombros*. Insisti: nada em mente? *Ele apontou para os arredores*. Perguntei se ficava pelo bairro. *Acenou que sim*. Questionei. *Esfregou o polegar e o indicador franzindo o rosto: é caro*.

Sua situação reflete a incoerência dos discursos oficiais, das representações sobre a realidade concreta. E, mesmo na especificidade de seu corpo, evidencia o que é tentar se escolarizar na escola-periférica. Excluída da proximidade de hospitais, psicólogos, fonoaudiólogos e toda assistência que ele careceu na infância e ainda carece. Afastado do lazer e ócio. Da possibilidade de acessar o letramento, os conhecimentos e o sonho.

Perguntei-lhe duas coisas mais, que não pude colar completamente no papel, tampouco pude descolar da memória: o que mais gosta na escola e qual seu sonho quando se formar?

Para primeira questão resposta ampla e pluralmente verbalizada:

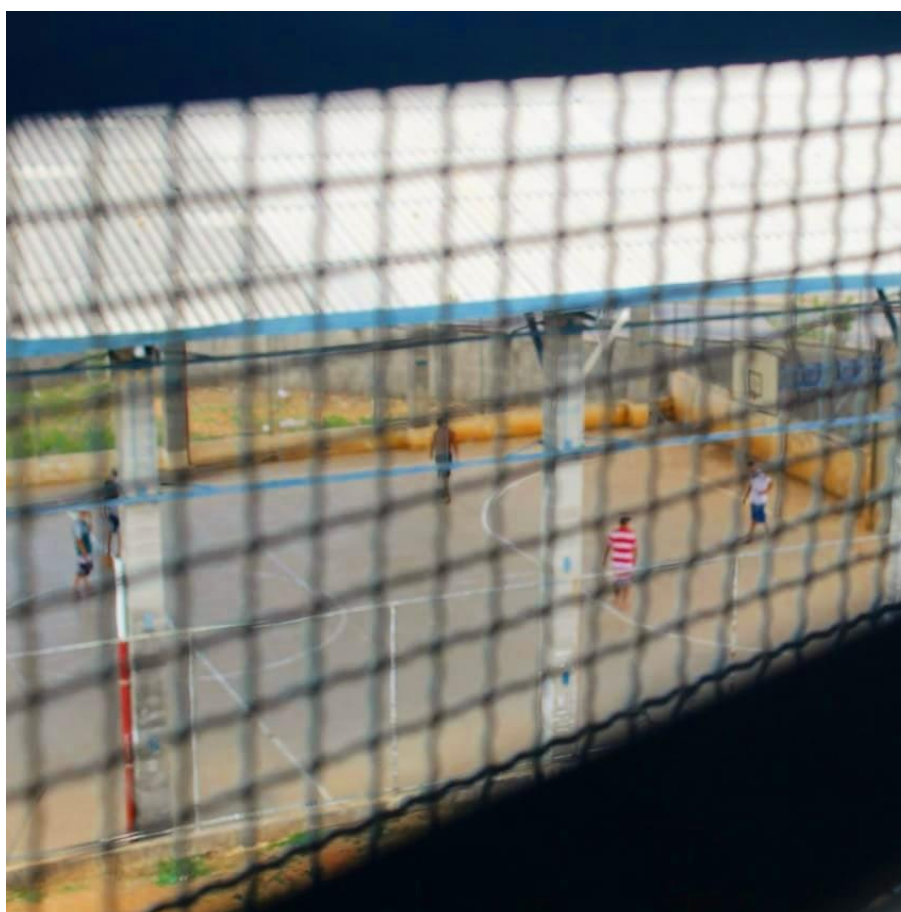
— *Fitou as próprias mãos e começou a contar para si mesmo*. *Olhou para mim, testa franzida, como quem chega à resolução*. *Mão aberta num quatro*.

1. *Pápá!* Exclama, *empurrando o vento com os dedos para dentro da boca semi-aberta*. [Corta a maçã como representação da comida e cola na folha].



2. Polegar para cima, os demais dedos fechados num joia, vira a mão sobre a boca aberta: aproxima a mão, afasta mão: beber água. Questiono. Ele ri e gesticula como quem espanta preocupação em direção a porta: beber água é o meio de poder escapular da aula. O mesmo para o item próximo. 3. Passa as mãos pela nuca verticalmente, pelos cabelos da testa para trás: lavar o rosto. 4. Aponta alegre para além da janela: (fotografia 14)

Fotografia 14 - Dentre as coisas mais legais da escola: estar fora dela



Fonte: Autoria de estudante. Arquivo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Para segunda questão: — *Olhou desolado para janela da sala. Não, prô! Não, prô! Não, prô!* Repetiu, *balançando a cabeça negativamente*, ombros esmagados pela certeza de que do outro lado da janela a incerteza espera. *Olhos vazios mirando o assustador futuro.* Filho terminou o Ensino Médio em 2019.

CAPÍTULO 2. ENTRE FRACTAIS E EXCEPCIONALIDADES: AS MARCAS RACIAIS DA E. E. “PROFESSOR AGGÊO PEREIRA DO AMARAL”

*A gente não percebe os privilégios que a gente tem
A gente não para pra analisar
eu acho...*

A gente tá tão acostumado

(Relato de estudante da E. E. “Professor Aggêo Pereira do Amaral”, 2019)

Antes de prosseguirmos, a divisão que fizemos entre as escolas é estética. Em muito elas se imbricam, então, as alusões farão parte das linhas. Igualmente, do lado de lá da Ponte meus (des)afetos também. Quero dizer, tal como na escola Wanda, seria impossível que a escola-excepcional se abrisse para mim se não estivesse disposta a abrir-me a ela. Tampouco, poderia eu ver as fissuras se as minhas próprias não fossem reveladas.

Quando cheguei à Aggêo, no período da manhã, esperava encontrar uma classe média estabilizada e esmagadoramente branca. Tamanha a força das presunções teóricas, mas também de alguém que não sendo nem classe média, nem branca, guarda seus próprios rancores. Curioso, dentro em pouco eu começara a me identificar com os medianos e deslocados, ambos, eu e eles, compartilhávamos de ambiguidades: o sonho e medo da universidade; não ser nem rico, nem pobre; estar, mas não se reconhecer, em certos espaços; querer ser mais que números.

Nosso elo foi se estabelecendo lentamente, sobretudo, porque não havendo ócio na aula, era muito mais difícil travar uma conversa. Seus olhos sempre focados na matéria e a cabeça no vestibular não deixavam brechas para amizade. Mesmo sendo extremamente cordiais e gentis comigo, me sentia um corpo negro-periférico deslocado na sala matutina.

Passava boa parte anotando sobre seus comportamentos, vestimentas, materiais. Os estudantes sempre estavam bem vestidos e limpos, seus uniformes sem muitas surras do tempo – diferente dos grandes rasgos nas costuras dos uniformes da escola Wanda -, tênis globais, estojos estufados de canetas e lápis, celulares da moda.

Às vezes um ou outro aluno vinha até mim, ora para perguntar que anime ou jogo eu gostava – vide que sempre estava com alguma camisa temática; ora para perguntar qual o “caminho do sucesso”: *como a gente entra na universidade!?* Não sei se conseguia responder à altura, brincava que estava tentando descobrir como sair.

Muito me angustiava não conseguir dialogar tanto com eles, cheguei à resolução de que precisava fazer algo. Numa das aulas a professora de Geografia lembrava os escudos

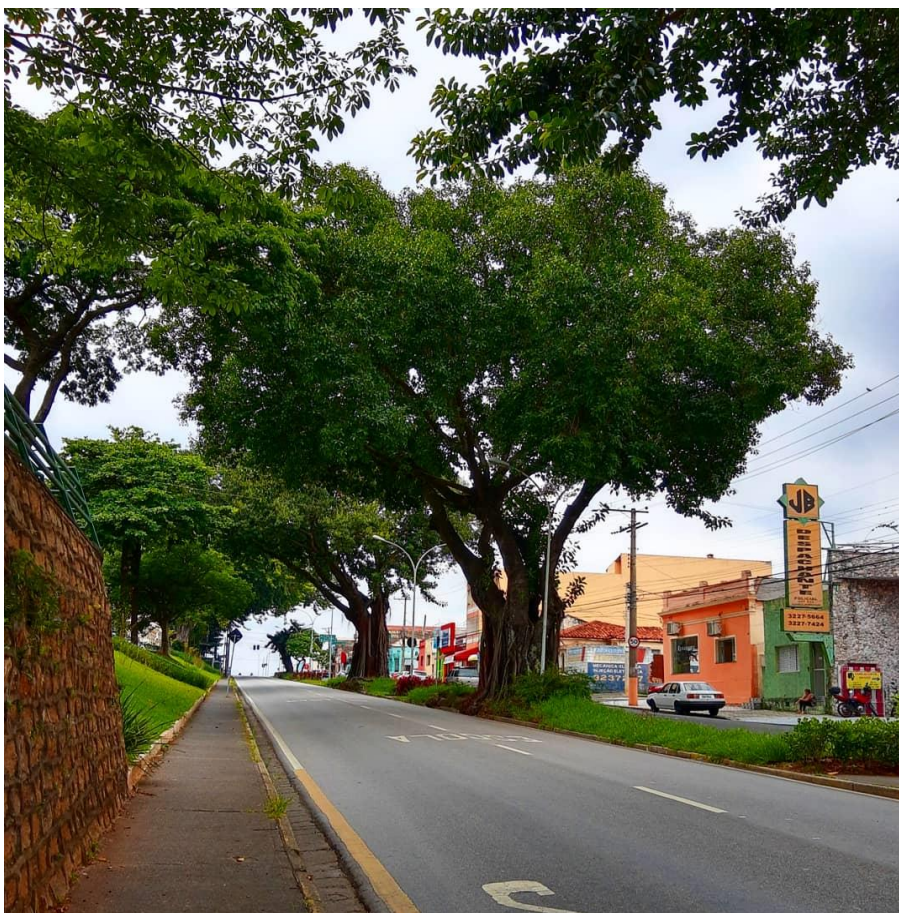
crystalinos, os processos vulcânicos e climáticos, temas que eles tinham aprendido no 1º ano do EM, pasma, percebia que eles não só tinham aprendido, como lembravam. Era minha deixa!

No dia seguinte trouxe uma pedra-pome (rocha vulcânica) que tinha adquirido em Cotopaxi (Quito – Equador). Eles cheiravam a rocha, passavam a ponta dos dedos nas cinzas, faziam mil perguntas, conversas se desenrolavam. Enfim, iniciávamos nossa amizade: sem julgamentos, de escuta mútua. O que, possibilitou que partilhassem um pouco de suas marcas corpóreas comigo, das quais discorreremos daqui em diante.

2.1. “Da ponte pra cá”, não! Da ponte pra lá: a escola de gente de todo lugar

Tortuosas árvores de grossos troncos enraízam-se no intermédio da alargada Avenida São Paulo (fotografia 15). A denominação homenageia a capital e alude à ligação entre esta e Sorocaba, porém, não são apenas estradas que conectam os municípios. O Além Ponte guarda similaridades com São Paulo no que diz respeito aos processos socioeconômicos, políticos e educacionais da virada do Século XIX para o XX.

Fotografia 15 - Avenida São Paulo em raízes espanholas



Fonte: Arquivo pessoal. 04 de dezembro de 2019.

Reduto de espanhóis (OLIVEIRA, 2002) e, próximo às principais fábricas têxteis da cidade, atualmente rodeado pela Zona Industrial (ZI), repleto de comércios locais e grandes franquias, a região é imbricado por uma história que conta as políticas imigratórias, industrialização e urbanização no interior paulista.

A E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral (fotografia 16), nasce como Grupo Escolar “Árvore Grande”, “Por decreto de 6, publ. a 8/12/36 [...] mediante a anexação da escola mista do Bairro da ARVORE GRANDE e criação de mais 4 classes” (DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO DE SOROCABA, 1957). Passa a funcionar em 01 de fevereiro de 1939.

Fotografia 16 - Do lado de cá do Aggêo



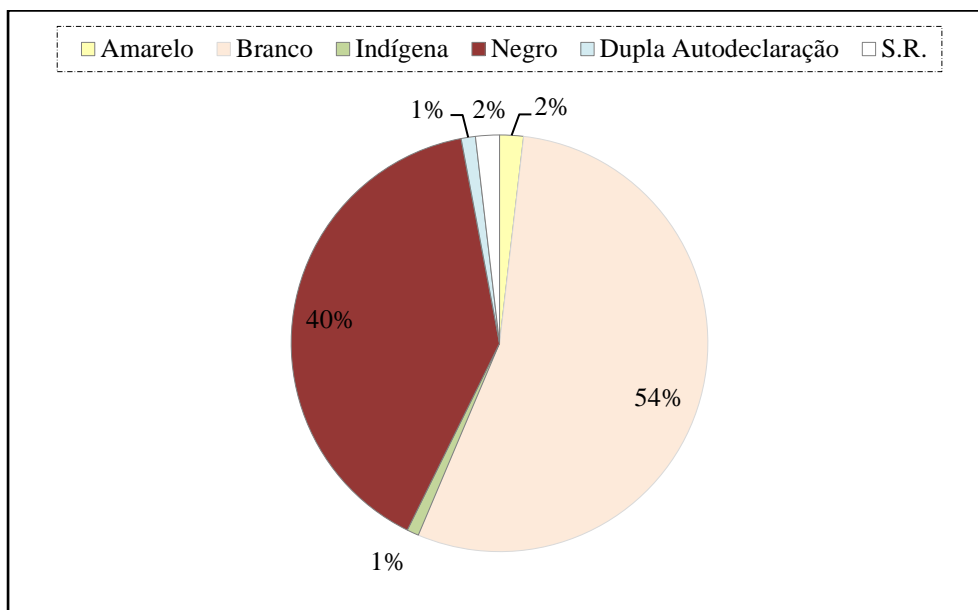
Fonte: Acervo pessoal. 24 de junho de 2019.

A escola oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio Regular e os três períodos—manhã, tarde e noite. Devido à quantidade de classes (apêndice J), possui um Professor Coordenador Pedagógico para cada ciclo.

Segundo o Plano de Gestão 2014-2017, a escola possui dezesseis salas de aula, laboratório de informática, uma sala adaptada para Cinetexto, sala de educação física, biblioteca com cerca de quinze mil volumes e material pedagógico específico (jogos), além de pátio coberto e áreas livres.

No período da manhã, os alunos do ensino médio animam os corredores na mudança de disciplinas. Sendo as salas ambientalizadas, são eles quem “migram” de uma sala à outra. Nesse vai-e-vem de estudantes, pareceu-me visivelmente claro a claridade de suas peles, percepção clareada a partir dos dados obtidos com os questionários, nos quais se verificou que 54% dos estudantes se autodeclararam brancos, enquanto 40% negros (gráfico 04).

Gráfico 04 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)

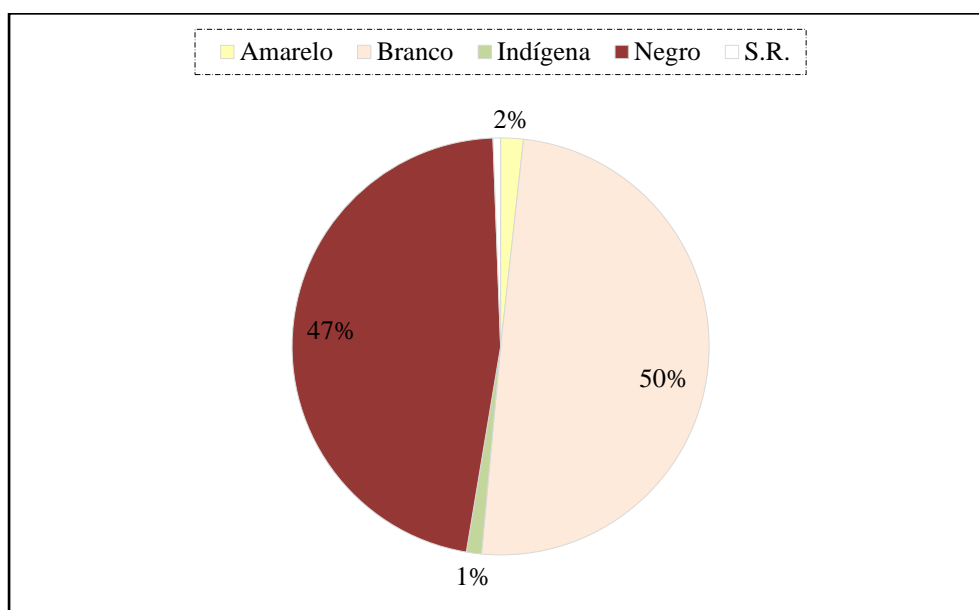


Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Essa predominância de alunos brancos se repete no período noturno, porém, de forma menos acentuada: 47% dos estudantes se autodeclararam negros, enquanto 50% brancos (gráfico 05). É evidente, pois, que a escola é marcadamente branca; somados os períodos, 53% dos estudantes se autodeclararam brancos e 41% negros⁶⁴.

⁶⁴ Interessante pontuar, inicialmente se pensou a “dupla autodeclaração” como erro/confusão na resposta, mas notamos recorrência entre alunos de turmas diferentes em se autodeclarar “negro e indígena” ou “negro e branco”. O que pode ser interpretado como uma confusão não de preenchimento, mas no entendimento do que é *autodeclaração* e *descendência*.

Gráfico 05 - Autodeclaração dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da noite (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

A questão racial perpassa todos os temas-chave dos questionários. Por exemplo, no período da manhã, identificou-se considerável nível de escolarização, tanto da figura materna, quanto paterna⁶⁵. Trinta e três por cento indica que a figura paterna terminou o Ensino Médio, 16% a Graduação e 7% a Pós-Graduação. A não conclusão do Ensino Fundamental corresponde a 5% e do Ensino Médio, 11% (apêndice K).

Em relação à figura materna, os alunos indicam a predominância da formação no Ensino Médio (37%), a conclusão da Graduação corresponde a 18% e da Pós-Graduação a 9% (apêndice L), em todos os níveis, nota-se que as mulheres avançam mais que os homens nos estudos.

Quando desagregada a formação da figura materna por raça, identifica-se que nas “famílias negras”⁶⁶ há predominância da conclusão do Ensino Médio (33%), seguido da Graduação (18%) (apêndice M). No caso das famílias brancas, em maioria, as figuras maternas concluem o Ensino Médio (40%), seguido da Graduação (20%). Apresentando baixos índices de retenção no Ensino Fundamental e Médio (apêndice N). O que as situam como mulheres que acessam mais os níveis superiores de ensino, se comparadas com as mulheres das famílias negras.

⁶⁵ Optou-se pelas expressões figura paterna e figura materna, pois, apesar de ínfimos casos no período da manhã da E. E. Prof. Aggêo, a família nuclear (pai e mãe) não é uma realidade a todos os estudantes, sobretudo, aos estudantes do período noturno e da escola Prof.^a Wanda Costa Daher.

⁶⁶ Não tendo informações precisas sobre a composição familiar, em termos raciais, usaremos expressões que tem por referência os alunos.

O mesmo ocorre com as figuras paternas. Vinte e oito por cento dos homens das famílias negras concluem o Ensino Médio, 14% não chega a terminar esse ciclo e 13% concluem a Graduação (apêndice O). Já os estudantes brancos declaram que 35% das suas figuras paternas concluem o Ensino Médio, seguido de 18% que concluem a Graduação. Além de também apresentarem menores índices de retenção no Ensino Fundamental e Médio (apêndice P).

Esses dados são reveladores, pois, expressam não só diferenças entre “famílias negras” e “famílias brancas”, mas entre as figuras maternas e paternas, vide que as mulheres prolongam mais os estudos. Noutros termos, significa dizer que a escolarização da família – para além do duo pai-mãe – evoca interseccionalidades e nos dá subsídios para refletir a inserção dessas figuras no mercado de trabalho e problematizar o capital cultural da família extensa.

Segundo Bourdieu (2007a; 2007b) o êxito escolar tende a ser melhor conforme a categoria socioprofissional do *pai ou do avô* (família extensa), destacando que “as vantagens culturais que estão associadas ao nível cultural dos pais são cumulativas” (BOURDIEU, 2007a, p. 42). Trata-se, pois, de uma herança que atravessa gerações o que pode explicar a diferença, por exemplo, entre a classe média e a elite, ou a nova classe média e a burguesia mais estabelecida, ou seja, não é uma questão estritamente de classes, mas envolve outras variáveis.

Em nosso caso, a extensão da família se complexifica, ao passo que não se trata de uma questão puramente geracional, mas das nuances na própria composição familiar: por vezes avôs e os padrastos são a figura paterna, tias são as mães; e a família nuclear burguesa não é uma realidade em muitas famílias brasileiras, daí, que a mãe é “mai”.

Mas, de toda forma, a intrínseca relação escolarização-trabalho faz-se evidente. Apesar do grande contingente de desempregados, há pluralidade de ocupações entre homens e mulheres. As áreas da saúde, educação, comércio e estética são as mais comuns entre as mulheres responsáveis por estudantes brancos. Coordenadoras pedagógicas, professoras, esteticistas, psicólogas, dentistas são algumas das ocupações recorrentes.

Já entre as responsáveis por estudantes negros, além do desemprego incidir com mais força, mesmo nas mesmas áreas, estas mulheres estão inseridas de forma diferente: na saúde são majoritariamente auxiliares de enfermagem; na educação são professoras ou auxiliares de educação; além disto, acrescenta-se a forte presença nos cargos de limpeza e cozinha.

Lélia Gonzalez (1980) reflete o perduro no imaginário brasileiro da mulata, doméstica e mãe preta, evidencia esse processo na articulação raça-gênero, como também, na manutenção da mulher negra em serviços servis. A autora ao tecer profundas críticas às análises que ocultam

a raça e o sexo, focando tão somente na luta de classes, questiona como se chegou à naturalização do lugar que o negro ocupa na sociedade pós-abolição.

Na figura da mulata e da doméstica, tal qual da “divisão racial do espaço” (GONZALEZ, 1979 apud GONZALEZ, 1980, p. 232), à qual o negro tem para si o espaço empobrecido e a violência, em contrapartida do branco com os espaços privilegiados e a segurança, conclui que não chegamos a esse estado de coisas, mas mantemos o estado de coisas de outrora. Com o respaldo de uma cultura neurótica que oculta o que é, por debaixo das representações, a fim de ser outra coisa.

No mesmo caminho, Sueli Carneiro (2011), ao falar da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em 2011, na África do Sul, destaca que o documento produzido na Conferência revela que sexismo e racismo “produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social” que atinge múltiplas esferas da vida, das quais se incluem o “confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração”. O trabalho doméstico, nesse sentido, materializa-se como herança da escravidão às mulheres negras⁶⁷.

Mas o trabalho doméstico não fora a única herança colonial aos negros. Quando analisamos as ocupações de figuras paternas das “famílias negras”, identificamos alto índice de desemprego e a maior inserção na construção civil como pedreiros, marceneiros, pintores, gesseiros; enquanto operários, desempenham funções voltadas à produção: linha de montagem, operação e manutenção de máquinas.

Por outro lado, os homens responsáveis por estudantes brancos estão inseridos, sobretudo, nas fábricas, como operários técnicos ou graduados: engenheiros químicos, engenheiros mecânicos, coordenadores de setor. Também se destaca sua inserção no comércio, seja como vendedores ou empreendedores⁶⁸.

Importante destacar, fora recorrente entre os alunos associar ocupação e formação de seus responsáveis, assim, “técnica em enfermagem”, “pedreiro profissional”, “técnico em radiologia” exprimiam que seus pais, mães, avós, padrastos possuíam não apenas uma ocupação, mas um trabalho respaldado numa formação.

⁶⁷A submissão da mulher negra ao trabalho doméstico não é exclusividade brasileira. Angela Davis (2016) e Patricia Hill Collins (2019) demonstram em seus estudos como nos Estados Unidos, pós-escravidão, se elaborou caminhos para explorar ao máximo corpo das mulheres negras em trabalhos precarizados, mal remunerados, subalternos e pela exploração sexual.

⁶⁸A escolha pelo termo “empreendedor” deu-se para que pudéssemos dar conta das ocupações “comerciantes”, “empresários”, “dono de negócio”, recorrentemente citadas pelos estudantes.

Nesse sentido, a escolarização, enquanto qualificação, tende a levar para determinado tipo de trabalho. Tem-se, daí, articulação entre escolarização-trabalho-renda. Esta análise nos dá um vislumbre das tendências de capital cultural desses estudantes.

Segundo Bourdieu (2007a) o capital cultural pode existir em três formas: estado incorporado, bens culturais e estado institucionalizado. No primeiro estado, o capital é paulatinamente incorporado ao corpo. Por exemplo, aprender a tocar um instrumento é um processo que requer incorporação, no sentido de assimilação corpórea: estudar, absorver, se expressar, treinar. Isto requer tempo. A segunda forma, refere-se à posse de materialidade: livros, obras de arte, instrumentos musicais etc. Por fim, o estado institucionalizado trata da mágica social: o diploma.

É perceptível que os três estados do capital cultural não são acessados da mesma maneira pelas famílias: a mágica do diploma não é uma realidade para a maior parte das figuras maternas e paternas dos alunos, muito menos às “famílias negras”, o que tende a reduzir suas oportunidades no mercado de trabalho, conseqüentemente, seu capital econômico.

Por outro lado, a diferença no interior da família também pode vir a influir no processo de incorporação e acesso aos bens culturais. Como poderia uma mãe, um padrasto, um tio desempregado ou que ganha um salário mínimo pagar aluguel, se alimentar e ainda matricular seus filhos, por exemplo, num conservatório, comprar um violino, partituras, uniforme, livros etc.? Como um jovem poderia dedicar-se a aprender mandarim depois de trabalhar até 00h numa pizzaria⁶⁹, caminhar no dia seguinte meia hora até a escola e na volta ajudar nos afazeres domésticos?

Ademais, importante ponderarmos, a teoria de Bourdieu é para a França do século passado, assim, é metodologicamente inviável aplicar totalmente uma teoria exógena à nossa realidade espaço-temporal específica. Escrevemos para um país negro, reticulado, e no qual as fronteiras entre obra e produto (LEFEBVRE, 2013) estão cada vez mais difíceis de apreender. De modo que, refletir as estratégias do Estado (nível G) na elaboração da escola, do espaço urbano e da própria cultura, requer considerar a percepção dos adolescentes do século XXI sobre o que é culturalmente relevante.

Nesse contexto, identificou-se, por exemplo, que as idas ao shopping e o consumo do que a ele se atrela: restaurante e cinema, são constância no período da manhã e à noite. Do mesmo modo, o são para os alunos da escola Wanda.

⁶⁹Alusão ao aluno Adriano (negro).

Provavelmente, isto esteja atrelado ao próprio *modus operandi* da sociedade capitalista/de consumo: qual melhor jeito de relaxar se não consumindo ou, ao menos almejando fazê-lo? Ou também possa estar associada com a urbanização de Sorocaba, marcadamente voltada à construção de shoppings⁷⁰ em detrimento de outros espaços de lazer. Milton Santos (2011, p. 110) tem algo a dizer:

Numa sociedade tornada competitiva pelos valores que erigiu como dogmas, o consumo é verdadeiro ópio, cujos templos modernos são os shopping centers e os supermercados, aliás construídos à feição das catedrais. O poder do consumo é contagiante, e sua capacidade de alienação é tão forte que a sua exclusão atribui às pessoas a condição de alienados. Daí a sua força e o seu papel perversamente motor na sociedade atual.

Todavia, importante ponderar que mesmo o consumo do shopping não se dá nas mesmas medidas. De modo geral, os estudantes brancos da manhã acessam mais espaços de lazer. Com exceção dos bailes funk, restaurantes, espaços esportivos, espetáculos e parques de diversão. À noite o quadro se inverte, boa parte dos espaços de lazer são frequentados por alunos negros, contudo, para ambos, esse acesso alcança baixas proporções se comparado ao período da manhã, ou seja, se é evidente que negros e brancos do período noturno vivenciam alguns espaços da cidade, também é que o fazem menos em relação a seus pares matutinos.

2.1. “Dóceis”, mas com solzinho: arquitetura desmontada

Quando descí do ônibus entendi o nome: *Árvore Grande*. Muitas desses titãs permeiam as ruas. Todavia, não esperava encontrá-las dentro de uma escola pública. Quem esperava à porta era o Sr. Foucault (1987), mas fui recebida por sombra.

Mesmo com o padrão de altos muros, janelas restritas, câmeras, grades e cadeados; segundo os alunos, a área livre próxima ao pátio (fotografia 17) *é um respiro*.

⁷⁰ Segundo matéria veiculada pelo Jornal Cruzeiro, em 2014, Sorocaba era a 3ª colocada dentre as cidades paulistas com mais shoppings construídos, somando à época seis. Equipe Online. Sorocaba é a 3ª cidade de SP em número de shoppings. **Cruzeiro do Sul**: Economia, Sorocaba, 2014. Disponível em: www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/572562/sorocaba-e-a-3-cidade-de-sp-em-numero-de-shoppings Acesso em: 18 fev. 2020.

Fotografia 17 - Sol e sombra na escola



Fonte: Arquivo pessoal. 26 de março de 2019.

É ótimo, ter aqueles dois, três minutinhos pra você dar aquela esticada... a cabeça dá aquela clareada, é ótimo – diz por entre sorrisos Camila⁷¹ – pelo menos eu acho... Nossa! Sair um pouquinho, tomar um arzinho!

A gente ficar seis horas, tipo, praticamente seis horas, tipo, sentado na sala é muito mais cansativo do que quando a gente levanta vai trocar de sala {Deixa de parecer uma cadeia, um pouco – diz Lucas ao fundo, junto aos risos da turma} é, deixa que a gente se sinta mais livre – completa, Keila

Os estudantes ainda citam as caminhadas pelo entorno da escola como positivas ao processo de ensino e aprendizagem:

Tem dia que [o professor] pega a sala e leva a gente pra dar uma volta no quarteirão, só pra gente clarear a ideia – diz Camila sorrindo

Os cara foi na feira com o professor – lembra empolgado Lucas

⁷¹ Como dito no início do capítulo, não seria possível adentrar as fissuras da escola Aggêo se não estivesse a construir elos com os estudantes. De modo que, entendo, só pudemos construir essa pesquisa por nos tornarmos amigos ao longo do processo. Desse modo, preservei seus nomes utilizando o nome dos meus melhores amigos e amigas.

No começo do ano, ele trabalha... poesia com a gente, né? Daí a gente saía dá a volta no quarteirão, a gente tinha que prestar atenção em passarinho, o que tinha na rua, aí depois a gente chegava e fazia uma poesia, pra apresentar pra ele, o que que a gente entendeu e era legal – diz um nostálgico Fellipe

Além do *break*, ocorria na área externa experimentos vinculados às atividades de Física, como a Competição de Conhecimentos, a partir do livro “Alice no país do quantum: a física quântica ao alcance de todos”, de autoria de Robert Gilmore⁷².

Outro espaço interessante era o Espaço Pedagógico (fotografia 18), auditório no qual os estudantes *apresentam seminários* ou acessam mídias. Em uma das aulas de Geografia, por exemplo, quando o adaptador da sala apresentou defeito, os alunos rumaram com seus centos de salgados e refrigerantes para terminar de assistir Hotel Ruanda, parte das atividades desenvolvidas no segundo semestre, que tratara sobre Geografia da África.

Fotografia 18 - Para aprender a se comunicar, auditório pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal. 26 de março de 2019.

Nesse mesmo auditório, quase ao fim do ano letivo, o professor de História e a professora de Física, ambos formados em universidades públicas, realizaram turnos de

⁷² GILMORE, Robert (1995). **Alice no País do Quantum**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

orientação sobre o SISU, VUNESP e FUVEST para os alunos do terceiro ano do Médio. A corrida pelo ingresso à universidade é bandeira da escola e os alunos abraçam a causa. Às vezes ela os abraça, tanto que chegam a sufocar de ansiedade.

Foram os mesmos professores, com apoio da coordenação e doutros professores, que fundaram em 2019, o Núcleo de Olimpíadas do Aggêo (NOA). Prática dispersa entre alguns alunos, mas que com o Núcleo tornou-se mais uma referência da escola. Os alunos utilizavam o laboratório de informática para se inscreverem nas olimpíadas e desenvolver os projetos. E, ao fim do ano, foram premiados pela escola, contando com a presença – ilustre – de professores-parceiros da UFSCar.

Perguntando a um dos professores sobre como percebe a escola, responde:

*é uma escola estadual fora da curva [...] os alunos têm disciplina [...] aqui você pode exigir dos seus alunos no aprendizado e na didática muito mais, então você não precisa nivelar por baixo*⁷³.

Continua suas percepções destacando a participação dos pais e o interesse dos alunos por melhora. O que de certa forma suscitou a memória da *teoria da carência cultural*, mas às avessas, o aluno e o ambiente postos como elementos positivos à aprendizagem.

Todavia, dentre seu precioso relato, um ponto me tomou. Perguntei-lhe se os alunos sentiam o peso da tradição, como a professora de Geografia havia comentado: *o Aggêo tem tradição*. Então ponderou que não achava que os alunos sentiam esse peso, e arrebatou:

*Eu acho que o que acontece é uma seleção natural... se você por exemplo pegar [...] Carapicuíba lá, com os alunos tacando a prova da AAP⁷⁴ nas professoras, uma coisa que é totalmente impensável aqui. Se você colocar os nossos piores alunos daqui naquela sala acho que eles apanham lá... os nossos piores, né... tamanha discrepância. Eu acho que **o que acontece no Aggêo é uma seleção natural da porta da escola para fora**, então quem vêm aqui, quem busca uma vaga aqui, geralmente é porque quer ter um ensino de melhor qualidade na rede pública... busca alguma coisa diferente, então... nós não atendemos só a região da vila Haro, que é nossos vizinhos aqui... você pega uma porcentagem, uma maior parte dos alunos proporcionalmente vai ser dos arredores, só que nós **temos alunos que acorda 4 horas da manhã uma hora e meia de ônibus para chegar aqui**, por que esses alunos vêm em busca de um ensino de melhor qualidade? Porque a escola tem essa fama [...] Quando você vem em busca desse ensino você acaba se dedicando [...] **alunos ruins eles saem, eles acabam saindo, vão para outras escolas** porque "aí eu não ligo para escola, não quero saber disso aqui mesmo, aqui eu vou ficar tomando nota baixa, nota baixa, os professores não vão dar nota para mim, vou ficar tomando nota baixa, se tem algum problema eu subo na coordenação eles me dão suspensão,*

⁷³ Fala coletada em 24 de julho de 2019.

⁷⁴ Avaliação de Aprendizagem e Processo.

eles ligam para minha mãe, me enchem o saco”, esse tipo de aluno naturalmente sai daqui, naturalmente⁷⁵.

A fala do professor, que creio não partilha dessa percepção, remeteu às teorias de darwinismo social, atreladas à psicologia de qual fala Patto (1999). Os melhores vencem, os primatas ficam pelo caminho. Para cada tipo de escola, um tipo de aluno. Que tipo era o da Aggêo? E da Wanda? Não havia muitas respostas para colher naquele diálogo. Só interpelações.

Todavia, refletindo muito tempo depois, cheguei à conclusão de que concordava com a seleção natural, com um adendo: de fato da porta para fora é selva, tem gente que desmaia de fome, tem gente desempregada, tem gente adoecida, tem gente que nem sabe que é gente. E a peneira vai moendo gente, mas não numa seleção natural, numa seleção social naturalizada. Então, muitas crianças não têm oportunidade de chegar à escola central, outras chegam exaustas, outras sequer sabem da sua existência. E quem entra e não se encaixa? Às vezes a peneira carrega, às vezes carregam a peneira.

2.2. Globos, mapas e slides: as aulas de Geografia em sala ambiente

Outro espaço que chamara muita atenção durante a pesquisa-participante foram as Salas Ambientais. Como dito, no período da manhã não são os professores que trocam de sala, mas os alunos. Em seu interior globos, mapas, canetas, folhas vegetais, régua, cola. O que for necessário para realizar as atividades, mesmo que não em grande proporção.

A aula é projetada em slides no televisor que pende na parede (fotografia 19). Apesar de chegarem quase sempre agitados, a professora não precisa elevar a voz para que as turmas se acalmem. Eles se sentam, tiram seus gordos estojos das mochilas começam a anotar o que é essencial.

⁷⁵ Fala coletada em 24 de julho de 2019.

Fotografia 19 - Geografando as Áfricas



Fonte: Arquivo pessoal. 11 de setembro de 2019.

Olho nas mesas: cadernos decorados, como se diz: de marca. Não vejo nenhuma mesa com o famoso *caderno do governo*. Aquele de folhas amareladas, acompanhado de lápis de ponta frágil e apontador cego. Olho as mochilas, encontro uma surrada. Seu dono chega, tira o caderno, aí está o famigerado. Olho para o aluno, negro.

O grupo do celular não para, enquanto a professora compartilha conteúdo e slides. O cerne da aula é debater. Por vezes acontece chamada oral, valendo pontos na nota. Os alunos leem trechos das notícias de atualidade trazida pela professora que enfatiza vira e mexe, mas sem pressão: *esse tema caiu no ENEM*. Eles então grifam as folhas em amarelo, rosa, azul ou verde neon. A afirmação tilintando na cabeça: *caiu no ENEM*. Olho pela janela e penso: a escola forma para quê? (fotografia 20)

Fotografia 20 - A escola me forma para o mundo lá fora. Qual mundo?



Fonte: Arquivo pessoal. 11 de setembro de 2019.

O que vai cair no ENEM? Minha resposta dentro da sala. A escola forma é para o universo, ou melhor, para a universidade. A professora responde: Que são as Áfricas: magrebina, subsaariana, meridional. Quantas? Muitas. Rica em cultura, povos, línguas, religiões. A professora vai contando, vai mostrando. O que falta alguém busca no Google, mostra para os colegas, lê. O conhecimento é compartilhado, visualizado, escutado. Quando dou por mim estou aprendendo Geografia, alternando entre anotar algo sobre as turmas, algo sobre as aulas.

Ao fim do dia a professora pergunta o que achei. Nunca consigo dar uma resposta clara, tamanha a renovação do choque. Ou como me disse outro professor: discrepância. Um abismo! Esta afirmação que me acompanhara durante esse ano. Ela conta que graças a um antigo diretor a escola mudou. Ele era rígido, com o tempo todos aprenderam.

A professora de Geografia está na casa há 26 anos. Enfatiza que ama a história de Sorocaba, que estuda, se especializa, sempre tenta melhorar e todo ano leva grupos de alunos ao Centro de Sorocaba para aprenderem sobre sua história de formação socioespacial.

No início de sua carreira chegou a acumular três escolas: *duas privadas e uma pública*. Adoeceu inúmeras vezes.

Decidi abandonar a rede privada e ficar só no ensino público num domingo que, para mim, foi marcante. Eu sentei-me logo de manhã para elaborar algumas provas e fazer planejamentos. O tempo todo pensava: daqui a pouco, quando terminar, vou sair dar uma volta. Quando olhei para a janela, o Sol estava se pondo. Chorei. Naquela semana pedi demissão e ratifiquei que não teria mais carro e filhos. Não me arrependo⁷⁶.

Seu relato demonstra como o a proletarização da docência atinge a vida cotidiana e esta àquela, levando-nos a fazer escolhas a nível privado, como ter ou não filho – que é dispêndio de dinheiro e tempo, sobretudo, às mulheres. Fez-me lembrar de todas às vezes, que sentadas no estacionamento, eu e a professora da escola-periférica conversávamos sobre sua filha e netos, como ela dizia estar cansada, sobrecarregada e apertada financeiramente.

Voltando ao Aggêo, a professora diz conhecer os alunos desde pequenos. Elogia o bairro, a equipe escolar. Pontua que eles não são ricos, mas também não passam necessidades gritantes.

Gosto demais dos alunos do Aggêo. Nós temos problemas sociais sérios. Mas não são tão sérios se compararmos com outras regiões da cidade ou do Brasil. Isso permite que façamos um trabalho razoável. Por que razoável? Porque o capital cultural das famílias ainda não é satisfatório. Muitos alunos foram criados sob forte influência da cultura de massa. Esse grupo de alunos tem um bom potencial. Mas vem para a escola, participa das aulas, chega em casa e não revisa a matéria dada. Não estuda com afinco, não lê, e, por isso, não aprende o quanto poderia. Não valoriza, de fato, a escola. Por outro lado, há um grupo grande que é muito esforçado: estuda, faz cursos técnicos em outra escola, cursos de idiomas em outros locais, e, ainda, trabalha! Esses alunos percebem, precocemente, a realidade em que estão inseridos. No período noturno há alunos que trabalham, fazem cursos técnicos em outra escola e que apresentam boa aprendizagem. Mas há problemas sociais mais sérios. Por exemplo: a evasão escolar no período noturno é muito maior.

A fala da professora, ao sinalizar a postura dos alunos e as diferenças entre os períodos da manhã e da noite, vem de encontro à percepção da pluralidade corpórea e a fragmentação da escola, que a caracteriza como *escola-fractal*. Tal diferença foi reforçada na fala de outras professoras, coordenação e mesmo dos alunos da manhã, que se não tiveram a experiência de passar pelo noturno, ouvem falar de algo ali, algo acolá.

Outro ponto bastante instigante no relato da professora refere-se ao “capital cultural não satisfatório” e à “influência da cultura de massa” no processo de ensino e aprendizagem.

Numa das rodas de conversa Camila lembra a fala de um professor:

⁷⁶ Fala coletada em 07 de julho de 2020, por meio digital.

Se for pegar uma pessoa do século XIX e trazer pra cá, a única coisa que ele vai reconhecer é a escola, porque não mudou nada... tá tudo a mesma coisa, tá revolucionando tanta coisa a medicina, tecnologia e escola continua a mesma – enfatiza sua fala batendo a palma da mão na perna – a escola não muda!

Seu relato sintetiza a percepção daquele grupo sobre algumas continuidades dentro do sistema de ensino público: a arquitetura escolar, o enfileiramento, o uniforme, o método de ensino, as normas. É notável que muito da escola de século e meio atrás ainda perdure. E nesse perduro também um ideal de saberes ou, grosso modo, de um capital cultural legítimo e legitimado. O que se deve aprender na escola? O que se deve consumir na cidade? Ir ao teatro, ao shopping ou ao baile funk? Ouvir Mozart ou sertanejo universitário? Como se portar, se expressar, se vestir?

Na esteira dessa discussão outra aluna, num tom mais enérgico questiona o porquê de a escola não entender que não é necessário restritivamente ler um livro físico, nos diz em tom irritado: *existe áudio-book atualmente... existe áudio-book, uma pessoa pode OUVIR o livro inteirooo! Tem gente que durante o ônibus tá ouvindo.*

As ponderações da professora e das alunas evocam discussões de nosso tempo: como lidar com uma escola do século XIX no século XXI? Como lidar com o choque geracional e tecnológico? Como lidar com o tensionamento entre a cultura de massa, fortemente difundida pela Globalização e a defesa, em certa medida nostálgica, por parte da escola – também de algumas famílias – de uma “cultura culta”?

Trata-se, aqui, de pensar a noção de *habitus*: mediação entre subjetividade e objetividade (indivíduo e sociedade) que orienta as percepções e práticas dos sujeitos. Segundo Loïc Wacquant (2004), a noção de *habitus* em Bourdieu é compreendida como disposições duráveis, adquiridas/transferidas socialmente, por isto mutável. De modo que

O *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de *sociação* e de *individuação*: *sociação* porque as nossas categorias de juízo e de acção, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.); *individuação* porque cada pessoa, ao ter uma trajectória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (p. 38)

Em suma, faz pensar na necessidade de refletir o tensionamento entre a pluralidade do que é socialmente herdado: consumismo e *finesse*. Somado ao lugar dos diferentes *habitus* no interior da escola. Ou seja, como as diversas experiências de classe, os gostos, os valores estéticos podem adentrar a escola? Como a escola percebe outras corporeidades?

Além disto, em se tratando de uma classe média na montanha russa – ascende e descende – não se pode falar que são detentores do *habitus* hegemônico, uma vez que este se articula com a burguesia. Nesse sentido, mesmo os medianos estão submetidos à hierarquia do capital cultural. Debatem-se para acessá-lo de alguma maneira, seja pelo interesse pessoal, pelas práticas – como o estudante inserido no balé, teatro, música –, seja porque o vestibular exigirá que sejam capazes de explicar como Chico Buarque escreveu a Construção.

2.3. Ajuntando a escola-fractal: ao fim do ponteiro, corpos negros-periféricos deslocados

Costumo definir, nas conversas cotidianas, Sorocaba como um adulto no corpo de criança. Isto porque mesmo tamanha força de seu processo industrial e urbano, e tendência à similaridade com a metrópole paulista, por aqui ainda se guardam algumas relações tipicamente do interior.

Quase impossível é sair pela cidade sem esbarrar com um conhecido e trocar dois dedos de prosa. Mesmo imensa, os encontros cabem num quarteirão. E foi virando o quarteirão que me deparei com uma velha conhecida, professora de Geografia com quem tive oportunidade de trabalhar durante a graduação.

Desse encontro resultou um convite-socorro para que viesse ao Aggêo à noite. Período em que a professora lecionava e encontrava imensa dificuldade de dar cabo ao ofício. Mergulhada que estava nas “fugidas de curva” da escola, imaginei que fosse apenas um caso em que os alunos estivessem cansados, desmotivados; além do mais, a Aggêo era referência e imaginei tal realidade imbricada em cada estudante e quadrante do relógio.

Para minha surpresa, estava equivocada. Na primeira noite que fui à escola me deparei com *a turma mais difícil do período*. Nas tentativas de dialogar, perguntei-lhes se gostavam de estar na escola, quase que a totalidade da lotada turma me respondeu com um sonoro **não**.

Mas um rapaz em específico me instigou. Mais que dizer não gostar de estar naquele lugar, enfatizou seu inconformismo em aprender coisas que ele não sabe em que serão úteis: *Por que tenho que aprender Geografia se quero fazer Economia, por exemplo? No que vai servir para meu trabalho?*

À época e ainda agora, penso que há na sua fala duas questões bastante complexas e carecedoras de aprofundamento futuro: a conversão do conhecimento em utilidade prática, sobretudo, em habilidades para o mercado de trabalho, o saber fazer, de que nos fala Saviani (1999); e o impacto da fragmentação dos saberes escolares, ou melhor, da fragmentação da totalidade da vida, conjuntura-mãe doutro processo igualmente complexo: a alienação.

Nesse caso, uma alienação no/do espaço. Mais do que cindir os entendimentos do mundo – no parcelamento das ciências – o modelo cartesiano de sociedade cinde a própria existência no espaço, no tempo (social). Existimos? Quanto tempo nós dependemos sobre essa questão? Existimos em algum lugar? Num espaço? Fazemos parte da cidade? Do bairro? Do país?

Penso que a escola seria/é o lugar para discutirmos isso, mas ela consegue realizar tal feito? A Geografia Escolar – mas não apenas ela – dá conta de construir com os educandos a percepção de que a realidade é uma totalidade atravessada de contradições e de possibilidades? Dá conta de contribuir para que esse aluno consiga perceber que a economia se realiza no espaço e o realiza? Que processos físico-químicos desgastam o solo donde estão suas casas, mas que, igualmente, um sistema de esgoto deteriorado, deixando sair gordura e detergente, pode contribuir para desagregação do solo e levá-los abaixo num dia de chuva?

Tentei caminhar por aí com eles, citei uma importante distribuidora de refrigerante às margens da Rodovia Raposo Tavares (SP-270), dando acesso à capital paulista, ali construída justamente pela existência da Rodovia e por ser área limítrofe entre dois municípios Votorantim e Sorocaba, bem como estar bastante próxima de um terceiro, Salto de Pirapora, de onde provém parte de sua força de trabalho.

Discutimos como a cidade se organiza para o mercado e por causa do mercado, como o espaço é valorizado em detrimento do que nele é construído; construído por quem? Por pessoas. Para quem? Para algumas pessoas. Estilhaçando a história e as relações preexistentes, não sem a resistência dessas, a reescrita de uma história outra. O urbano como valor de troca, em detrimento do uso.

Assim também se realiza o shopping Cianê, rugosidade (SANTOS, M., 2006; 2013) no interior de um terminal de ônibus central. Entroncando-se com a história fabril, criando estratégias de contingenciar a massa de pobres nos limites fora da Zona Sul de Sorocaba, gerando a falsa ou quase verdadeira ideia de pertencimento.

As ideologias aí também se inscrevem: a da cidade que não é para todos(as) e que é uma para cada um, para cada grupo, o urbano que é crítico (DAMIANI, 2000; 2009; 2017). Mas também é posta de cabeça para baixo, quando a juventude se apropria de si e do urbano, transmutando-o em outra coisa, em coisa mais difícil de apreender, em denúncia e anúncio, como foram os *rolezinhos*⁷⁷.

⁷⁷ SANT'ANNA Letícia Moreira. Rolezinhos: movimentos socioespaciais do cotidiano. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 39, p. 211-230, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4857> Acesso em: 11 jun. 2020.

Encontra-se, novamente, a riqueza de Lefebvre (2013), que ao pensar o espaço como produto e produtor, como socialmente realizado, potencialmente revolucionável, traz de volta para todos nós a questão, talvez agora com resposta: existimos em algum lugar? Sim! Mas mais, existimos em conflito intra e extracorpóreo, conosco e com os outros. E se assim o é o que fazemos com tudo isto? Como retomar, por assim dizer, uma cosmovisão do espaço, do tempo, de nós mesmos? Como disputar os espaços? Reinventá-los? Tomar as rédeas do que criamos e evocar a obra latente na/da cidade e do corpo?

As minhas idas ao noturno da escola Aggêo viabilizaram que percebesse que as corporeidades desses jovens são heterogêneas. Suas necessidades, anseios, sonhos, não são os mesmos. Identifiquei naquelas corporeidades uma estética muito mais próxima à dos alunos da Wanda e a mesma necessidade de serem escutados, reconhecidos, nas suas sobrancelhas riscadas, *black powers*, óculos espelhados, bonés coloridos e fones pendidos sobre os capuzes.

Talvez tenha sido por isto, que quando propus a eles que podíamos estudar Geografia com a música que eles gostavam, tiraram os fones dos ouvidos para ouvir bem. Muito provavelmente, fosse por isso que DJ abandonara o fundão e se oferecia para ligar a caixa de som e, depois, sentava-se sobre a mesa à minha frente, para dizer do funk que cantava sobre a pobreza, a violência policial, as desigualdades entre os favelados e os playboys. Para pedir que eu trouxesse noutra noite o MC tal, porque seria *daora*. De repente, se descobriu que ele não era o aluno-problema, problema era o modelo de aluno que se ansiava que ele fosse.

Evidentemente, nem todos eram DJ, uns estavam mais para Tim Maia, outros para Chuck Berry, outras para Dina Di. Por isto, no limite das nossas possibilidades buscou-se, dialogicamente, discutir o território da periferia e a negritude, a partir da oficina Música e Geografia, na intersecção dos gêneros que eles gostavam: rap, funk e rock⁷⁸ (figura 02).

⁷⁸ A partir das músicas *Que país é esse?* (Legião Urbana), *Isso é Brasil* (MC Garden) e *Negro Drama* (Racionais MC's), discutiu-se as desigualdades socioespaciais e raciais no Brasil. Além de debatermos a importância dos negros para invenção, pluralização e difusão dos três gêneros, pelo debate dos contextos históricos e locais de origem de cada som.

Figura 02 - Slide utilizado na oficina: Música e Geografia, com estudantes do período noturno da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral (2019)



Elaboração: BASÍLIO, 2019.

Ao fim do debate, em todas as salas que entrei ninguém saiu quando o sinal bateu, mas quando se viram obrigados a se despedir, fora com agradecimentos verbais e com aqueles que só os que ousam olhar, enxergam. Todavia, a realidade cotidiana do noturno não era o uso da música, ou da imagem. O Caderno do Aluno, a cópia de extensas lousas ou de páginas do livro didático, os gritos pelos corredores e o estigma do lugar inscrito sobre o corpo era a sala ambiente deles. Por quê? Porque *agora vem gente de todo lugar*.

Conversando com uma professora, ela assinala que não gosta dos comparativos: “*o que eu não gosto é da fala dos demais professores. Quando o aluno é da Vila Haro ou até mesmo da Vila Rica, há sempre aquela comparação que eles não são tão bons*”⁷⁹. Essa relação que se faz entre o bairro do aluno e certas características corpóreas e comportamentais, também fora encontrada na fala dos alunos da manhã.

Durante roda de conversa uma aluna diz que estudou numa escola muito mais barulhenta no Jardim Saira, eu pergunto como era e um dos alunos fala por trás em tom jocoso “só

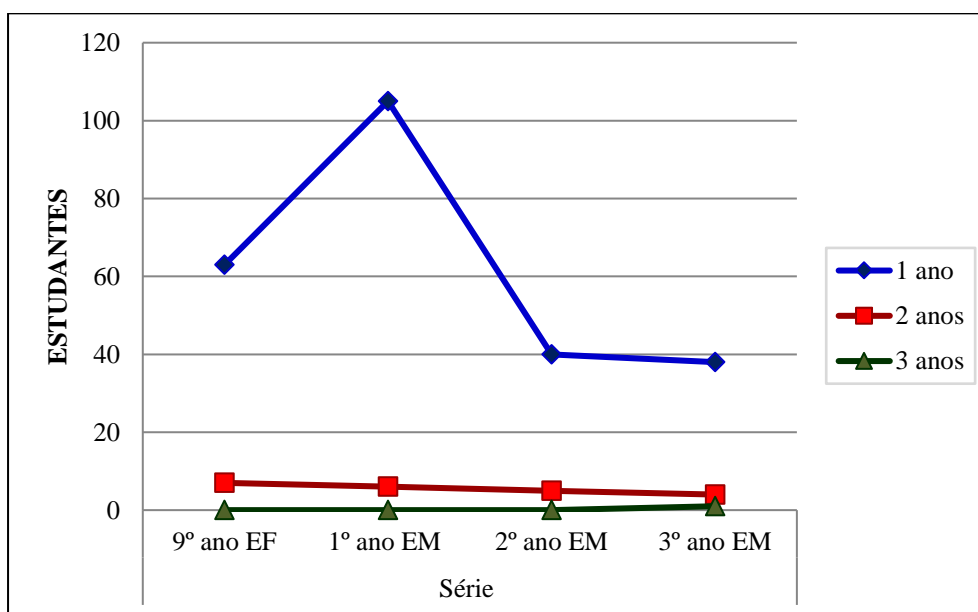
⁷⁹ Fala coleada em 14 de junho de 2020.

favelado”, de imediato ela diz que não, que era escola de bairro e vinha gente de três bairros, **Vila Rica**, Jardim Saira – *Vila Pobre*, “brinca” mais uma vez – e Iporanga II, ela enfatiza a mistura de bairros e que mesmo crianças da Fundação Casa estudavam lá.

Verificando os bairros citados no noturno, tem-se o seguinte resultado: o Iporanga II foi citado por seis estudantes, sendo quatro negros; as quatro citações da Vila Rica foram feitas também por negros; o Jardim Saíra duas vezes, mais uma vez, alunos negros. Se é evidente que vem gente de todo lugar ao noturno, também é que essa gente tem cor específica. A questão racial não se limita ao bairro de origem dos estudantes, mas marca inúmeras diferenças entre eles.

Por exemplo, quando se trata de distorção série-idade, na soma dos períodos, 38,4% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio repetem entre 1 a 3 anos. Destaca-se a retenção de 1 (um) ano em todas as séries, mas, principalmente, nas fases de transição de ciclo (gráfico 06). O mesmo ocorre, em menor quantidade, nas retenções de dois anos.

Gráfico 06 - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Ao analisarmos a distorção à luz da raça identificamos sensível diferença entre os estudantes da Aggêo: 35,8% dos alunos brancos repetem entre 1 e 2 anos, enquanto 39% dos alunos negros repetem ente 1 e 3 anos. Quando a diferença considera apenas a divisão dos períodos, tem-se o seguinte resultado: 43,5% dos alunos do noturno repetem entre 1 e 3 anos, enquanto 36,7% dos alunos da manhã repetem entre 1 e 2 anos.

Considerando os períodos sob recorte de raça, o quadro é o seguinte: **42,4%** dos **estudantes brancos do período noturno** e **33,9%** dos **estudantes brancos da manhã**, repetem entre 1 e 2 anos; já os **estudantes negros do período noturno**, correspondem a **45%** dos retidos entre 1 e 3 anos, enquanto **os da manhã somam 36,7%** entre 1 e 2 anos. Os dados evidenciam significativa diferença não apenas entre períodos, mas, sobretudo, racial. Revelando que na soma das diferenças, alunos negros do período noturno são os que mais sofrem com a distorção.

Tais diferenças também são percebidas quando o recorte é de gênero (apêndice Q). Nas três séries do ensino médio, os meninos são maioria dentre os estudantes com distorção de 1 ano (38,6%) se comparado às meninas (30,2%). Em relação à distorção de 2 anos, ela se apresenta mais similar entre os gêneros, correspondendo a 2,6% e 2,8% respectivamente.

Sob a ótica da divisão manhã-noite, a tendência se apresenta a mesma: meninos apresentam maior percentual de distorção, porém, a retenção de meninos e meninas do noturno corresponde a 49,4% e 34,1% respectivamente, ao passo que no período da manhã 38,7% entre meninos e 32,7% entre meninas.

Esses dados, possivelmente, atrelam-se a uma diversidade de questões dentre as quais: a inserção de parcela significativa dos alunos do noturno no mercado de trabalho (apêndice R) – o que pode influenciar no cansaço desses alunos; sua maior ou menor identificação com a escola; seus anseios em relação à formação que, diferentemente do período da manhã, não passa necessariamente pelo ingresso na universidade, mas pela necessidade de sanar demandas imediatas, como ter emprego; sua percepção de que há diferente tratamento entre os períodos, o que age sobre sua autoestima e reação à exclusão, por vezes interpretada pela escola como “desinteresse” e “rebeldia”, como nos fala uma das professoras:

Eles têm consciência dessa escola não pensada para eles. A revolta/rebeldia é uma das formas de expressarem isso. Daí o porquê de muitos irem ficando pelo caminho. Desistem, e ainda são culpados pelo sistema [...] Sabem [das diferenças], sentem e isso os frustram e desestimulam. São faltosos essa escola/noturna não dialoga com as necessidades deles⁸⁰

É evidente que os corpos negros-periféricos deslocados da escola Aggêo sentem na própria carne o estilhaçar de sua escola e os estigmas. Unanimemente, os alunos da manhã partilham a visão de que o período noturno tem muito mais problemas. Os que já estudaram em ambos os períodos relatam que à noite não era tão puxado como de manhã – em termos de

⁸⁰ Relato coletado em 14 de junho de 2020.

ensino; outro fala que ninguém respeitava os professores e que ele só dormia. Bruno, por exemplo, diz ter estudado dois meses à noite:

De noite em... dois meses que eu fiquei, abri o caderno... se foi quinze vezes, no máximo. Porque professor entra na sala... às vezes ele nem dá aula, ele só fica lá por... {só fica por conta do horário – corrobora Pablo} é, ou se escreve alguma coisa lá, pá... ah, vou passar uns trabalho pra vocês, e vocês fazem e já era [...] Uma aula [de Geografia], do jeito que [a professora] dá, de noite não existe, não tem

Os estudantes da manhã ainda citam a forte prática da venda e uso de drogas. Um deles pondera que durante a manhã também acontece, mas mais raramente, que na verdade acontece em todo lugar: nas mediações da escola, na escola privada, no Centro.

O uso de maconha e de bebida alcoólica pareceu-nos algo para além das classes. Contudo, a percepção sobre “a prática” da droga ainda é resguardada na visão de classe social. Num dos grupos, boa parte da nossa conversa girou em torno da maconha. Três meninos afirmaram fumar ou já terem fumado e, por isso, têm problemas com os pais.

Um deles teve de ir morar com o avô. Ele é constantemente vigiado, seja pelo dispositivo instalado em seu celular, seja pelo controle de seus horários, aqui também uma violência, mas mais refinada e dissimulada que a violência física. Em toda a sua fala sobre a questão da maconha, afirma que quer ser alguém grande na vida para provar que sua prática não interfere na sua pessoa:

Eu uso e eu quero mostrar pra todo mundo que não é o que as pessoa fala, tá ligado? Que é a porta de entrada, que se você usar você vai ser um viciado, você não vai ser nada na vida, você não tem direito de nada, você... só porque você faz origami⁸¹, você – riem – você é um ladrão, não! Eu não mudo quem eu sou, porque eu dobro papel – afirma enfático José.

Seus colegas compartilham dessa visão de que o uso de maconha não interfere num bom futuro. Todavia, ao fim da conversa, quando perguntava sobre suas classes sociais, Victor, após dizer que se sente classe média, justificou que para além de não comprar roupas no Centro, mas no shopping, também entendia o bairro deles como valorizado e continuou:

*Também a gente tá morando numa... parte da cidade ééé.. valorizada, sabe? porque... esses dias eu fui no Habiteto... perto do Parque Tecnológico e lá, tipo, A NOITE, sete horas o ônibus quebra na frente do Habiteto, eu falei putsss {Fudeu – brinca um dos meninos} e lá... sexta-feira a noite, era um paredão de moto... várias motos... é baillão, né? Daí, tipo, várias criancinha, ééé... mexendo, tipo, **com droga mesmo**, sabe? você VIA assim! – diz lembrando o choque – E, tipo... {Lá é*

⁸¹ Quando iniciamos esse assunto, José pareceu um pouco constrangido, como se esperasse algum discurso moral de minha parte sobre drogas. Percebendo, perguntei há quanto tempo dobrava origami – já que citou que seus pais encontraram seda na sua bolsa. Despido do medo da crítica, o diálogo caminhou.

o crime... lá é o crime, zé – aponta num riso debochado Lucas} a gente vê a diferença... nisso, sabe? Que lá eles não tem uma infraestrutura... o que a gente tem, sabe? E isso também influencia muito na... na carreira de um... tipo, de uma criança, sabe? Desde criança... a criança já tá envolvida, tipo, {Os caras faz escultura de pedra – brincam mais uma vez ao fundo} no tráfico, vamo dizer assim, ééé... qual o futuro dessa criança mais pra frente, entendeu? No meu bairro eu acho que a gente é valorizado, porque não tem essas coisas, sabe?

A fala de Victor, consubstanciada pelas “brincadeiras” é bastante esclarecedora. Primeiro, é importante salientar que mesmo nesses comentários, não havia perversidade no tom dos alunos, era mais como se reproduzissem sem reflexão o que aprenderam no cotidiano de Sorocaba. A associação do Habiteto ao crime, a falta de futuro, não é uma invenção desses alunos, faz parte do imaginário dos cidadãos. Tanto que quando falei dos problemas e lutas do bairro, se mostraram muito atentos e surpresos.

Mas é fundamental destacar como as percepções sobre um ponto comum ganha sentido diferente a depender do espectro. Em nenhum momento os alunos reprimiram moralmente seus colegas de escola pela questão do uso da maconha, ou questionaram suas possibilidades de futuro. Todavia, quando a mesma prática tráfico-uso sai dos limites de suas realidades ganha sentido de “crime”. Do mesmo modo, quando se referindo ao noturno, a mesma questão ganha contornos de problema, de degradação do possível. Será que de manhã não falávamos de “droga mesmo”?

Outro ponto é extremamente interessante; se de um lado a favela é atrelada com a degradação de certas corporeidades; igualmente, o bairro estruturado é atrelado à valorização do próprio corpo que ali habita: *no meu bairro eu acho que a gente é valorizado.*

Não nos cabe nesse momento pensar a formação da subjetividade dos medianos. Mas não se pode desprezar que as fronteiras entre os de cá da Ponte e os de lá da Avenida processam imaginários estigmatizados mútuos: entre o imaginário do *playboy* e *favelado*, debate-se uma classe trabalhadora fragmentada e alienada da sua verdadeira condição.

2.4. Atenção, chamada! O preço de ser o número 1

Fora evidente no dia a dia e no diálogo com os estudantes a sobrecarga de estudo: ensino médio, idioma, técnico; a rotina é sair da escola e ir para escola. Uns ainda somam à rotina o trabalho. Tudo isto com um propósito quase universal entre eles: a universidade.

Em todas as rodas de conversa, com raríssimas exceções, os alunos da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral enfatizavam seu sonho de ingressar numa universidade. Entre muito choro e apreensão, a maior parte dos estudantes relatou o medo da falha. Sobretudo pós-ENEM, o

fantasma do vestibular sufocava ainda mais esses corpos medianos cansados. As narrativas amarguradas do esforço que não tem retorno fora a tônica da coletividade estudantil.

A cobrança por parte da escola e de seus familiares é muito forte. E muitos se veem em conflito com a aprendizagem. Pergunto se se sentem gente ou número na escola, ao que respondem se sentirem desumanizados:

Eu acho que a gente é numero... o Estado trata a gente... – começa Lucas

Eu acho que por mais que os professores sejam capacitados de... de dar aula... por mais que eles sejam capacitados pra dar aula eu acho que, tipo assim, eles deviam ser, ééé... assim, um amigo do aluno, um exemplo, eu dou uma redação pra você, você vai fazer, se você for mal, numm... tem a questão de nota, eu vou ensinar você, pra você fazer uma redação boa eee... aqui na nossa escola não acontece isso, sabe? – reforça Fellipe entristecido

*Eu acho que, principalmente, isso que o Fellipe falou, queee... às vezes eles botam tanta pressão na gente por conta de nota, que a gente deixa de aprender aquilo que a gente gostaria, tipo, redação mesmo, eu nunca soube fazer uma redação... só que quando eu comecei a fazer cursinho... ééé... online, eu aprendi muito mais fazer redação, as regras que é uma redação, porqueee... é como dizem, a redação é uma receita de bolo, você tem a receita, agora você precisa saber colocar conteúdo nessa receita, eee... quando você faz isso dentro da escola é.. uma pressão gigantesca, porque você tem que pensar, principalmente, ó cê tá fazendo redação pra se preparar pro ENEM, sempre é tocado no E-NEM ééé...FUVEST, UNESP, como se fossem... as coisas mais importantes do mundo, ao invés de nós adquirirmos conhecimento... eu acho que... nós adquirirmos conhecimento, sim, é muito importante uma.. uma nota de uma redação ou de uma prova não... não diz... o quanto **eu sou importante na-na... no mundo** – enfatiza Keila*

Tais quais os alunos da E. E. Prof.^a Wanda, os alunos da Aggêo também anseiam esse duplo reconhecimento: de ser alguém na vida e de ser apenas alguém. Todavia, seus desejos e frustrações florescem em terreno encharcado, sofrem pelo excesso: de cobrança, de expectativa, de possibilidades.

No interior de suas famílias, às vezes o incentivo vem acompanhado de afetividade, às vezes de indiferença, às vezes em forma de prisão e às vezes nem vem. Adriano, por exemplo, fala da excelente relação com sua base familiar que, ele enfatiza, não inclui o pai – revelando que mesmo na escola-excepcional a ausência paterna não é uma exceção:

A minha base familiar sempre foi a minha mãe, meu tio e minha vó – virgula a frase com as batidas do lápis na mesa – É isso, acabou! É, a minha relação com a minha mãe... na verdade com os três, é TO-TAL-MENTE... liberal! Ééé... eu A-DO-RO isso – a turma ri maliciosamente - eu tenho liberdade pra falar de tudo com a minha mãe, igual, por exemplo, eu fiz três provas da ETEC, eu passei em duas, e uma... eu reprovei, ééé... na primeira que... eu passei na segunda chamada, eu... não sabia que existia segunda chamada – seus colegas riem – e pra mim eu não tinha passado, aí eu fui falei com a minha mãe que não tinha passado tals, ela totalmente me

apoiou, aííí... aí o meu sonho sempre foi fazer engenharia química, eu prestei pra técnico em química... e euuu... fiqueiiii... na posição 126.. isso me deixou muito pra baixo, foi o único vestibular que eu chorei, eu chorei de verdade – diz num tom sério – aííí... a minha mãe viu eu chorando, ela me apoiou totalmente, aí eu prestei pra contabilidade e o resultado sai meia-noite.. aí meia-noite eu vi que eu estava aprovado, saiu eu e a minha mãe gritando pela casa que eu tava aprovado – fala sorrindo, como se rememorando a virada do dia – Então, tipo, a minha aaa... o meu objetivo de vida sempre foi dar orgulho pra minha família, na verdade, tipo, pra minha mãe... pra minha mãe, pra minha avó e pro meu tio, porque eles sempre fizeram das tripas coração pra... praaa... por MIIM, sabe? Então meu objetivo sempre foi dar orgulho pra eles!

O relato de Adriano sintetiza tantos outros entre os estudantes: filhos que querem se formar advogados, médicas, professoras, para poder retornar à família e a sociedade a oportunidade de poder sonhar; pais que compreendem o processo dos filhos, que acreditam em seu potencial, que investem na sua formação, que os eleva em sua autoestima. Uns fazem isto com mais ênfase, outros com menos, algumas vezes acompanhado de punição – como tirar o celular ou proibir algo. Giovana nos traz, por exemplo, o caso do incentivo meio termo:

Serve o meio termo? [...] Eles sempre perguntam se eu tô indo bem na escola... É, se eu tô tendo dificuldade em alguma coisa, mas eles nunca chegaram, tipo, tiraram alguma coisa de mim ou, tipo, igual, vim com vermelho em matemática, nunca tiraram meu celular, nunca me deixaram de castigo... mas sempre falaram “ah, estuda mais, cê tem que melhorar, você... é inteligente, você consegue passar”. Entendeu? Nunca me tiraram nada, mas eles sempre tentam me incentivar a ser melhor. Mas, às vezes também né – seu tom se entristece – porque às vezes eles NEM ligam, às vezes eles não falam nada, ééé... de tempos!

Com os olhos marejados Giovana diz que às vezes a mãe oscila entre a indiferença e o *não fez mais que a sua obrigação*. E que isto a entristece, porque ela quer ouvir da sua mãe que seu esforço é reconhecido e valorizado.

Quando deixa passar você sente, né? Sei lá, nossa, pô me esforcei e... não deu crédito, principalmente, por causa que pra minha irmã eles sempre tão falando, né? – seu tom fica constrangido – minha irmã mais nova, minha irmã tem... dez anos – fala um pouco amargurada – Daí sempre tão, nossa parabéns que num sei o que... minha irmã sempre pergunta: “ah Giovana quanto você veio? Daí eu falo e eles... nem ligam, sabe? É meio tonto, mas... Cê sente isso... – termina sem graça, como se chegasse à resolução interna de que não devia se sentir assim, que está velha demais para o afeto

Curioso como eles se esforçam para reprimir seus sentimentos, mas seus corpos não escondem a contradição: se o verbo diz que tá tudo bem; os ombros caídos, os olhos lacrimejados olhando para os pés, as mãos agitadas, as solas dos tênis dançando com o chão, dizem outra coisa: ei, eu estou aqui, você me vê? Enxerga minha individualidade?

É perceptível na fala, sobretudo, das meninas, o embate entre a *ânsia pela individualidade/liberdade* e o enclausuramento nos planos da família. Relação que é fortemente perpassada pelo sexismo e a religião.

Larissa, por exemplo, evidencia o acúmulo de atividades domésticas, somado ao trabalho e os estudos: “*eu tenho várias obrigações em casa, cuidado da minha irmãzinha, eu limpo a casa, aí eu estudo e trabalho*”. Sua fala vai de encontro com a de Stefany, que além da cobrança doméstica, ainda lida com a percepção restrita da mãe sobre a universidade:

Então, por exemplo, eu tava conversando com ela [mãe] em relação à faculdade, abrir um pouco, **sair um pouco da caixinha de ficar só no direito**, qu’eu... tenho muita vontade de fazer direito, mas... abriu na minha cabeça em fazer arquitetura, pedagogia, então, **AMPLIOU MUITO** minha mente em faculdade eee.... por exemplo, fui mal numa prova ou outra, mas.. aí fica xingando, que você é isso, não fez mais que a sua obrigação, você deveria se esforçar mais – **marca cada sentença com batidas na mesa** – mas igual, eu trabalho, faz três anos que eu sou registrada, então você tem que conciliar: *cê acorda, vai trabalhar, chega em casa, estuda, ainda tem que fazer as coisas de casa* – escapa um ar cansado com a frase – porque se não... vão meter o pau em mim, que eu não tô fazendo as coisa certa, que eu não presto pra isso, que eu não presto pr’aquilo, então é complicado

Quando interpelo sobre as possíveis razões para a mãe ter postura de indiferença e intensa cobrança, Stefany salienta que é *mais por causa da religião* que encerra a mente de sua mãe. Situação similar é vivenciada por Flávia que na outra ponta da mesa está chorando muito, rosto avermelhado, mãos trêmulas:

Eu não tenho apoio da minha família, n...ão te...nh...o apoio dos meus pais, assim... [...] eu tenho apoio financeiro, e eu tenho apoio de... tipo, vai fazer o curso, tipo, eles ficam feliz, tudo – **diz enquanto o choro lhe toma completamente** – mas apoio emocional eu não tenho nenhum, entendeu? [...] E aí isso reflete na escola com certeza, porque aí eu não consigo me concentrar, eu não consigo tá cem por cento ali presente porque... **eu preciso conversar com alguém** e eu não tenho essa pessoa na minha casa e na minha família eu não tenho – **chora ainda mais** – e quem eu tinha saiu da minha vida então agora tipo... com quem eu converso, com a Giovana e com a Bianca, que tão me ajudando, porque eu não tenho... essa presença sabe? eu não tenho essa presença... tipo, de uma mãe amiga, eu não tenho eu nunca tive...

Segundo seu relato, a religião da família e esse domínio expandido de todos eles – mãe, pai, avó, tias, tios – sobre ela, o que envolve até os amigos da família, deixa-a extremamente cansada. Flávia pontua que a diferença de religiões entre sua família (católica) e seu ex-namorado (evangélico) pesou na relação, sobretudo, porque ele conversava com ela, fazia-a pensar sobre as coisas.

Ela sente que não sabe quem é, que viveu a vida toda sendo o que a família queria, pergunto se esse empenho para passar na universidade tem alguma coisa a ver com a

possibilidade de liberdade. Deprimida, diz que sim, mas que não adianta, sua família espera que ela fique em Sorocaba.

Eu não quero ir pra São Paulo por causa da faculdade, ou por que é melhor, é porque era uma forma de eu conseguir viver a minha vida, entendeu? [...] Eu só posso sair quando eu casar, mas... quem que vai querer ca-sar... com uma pessoa que tem uma família assim.....

O conjunto da fala dos estudantes aqui transcritas, ou representadas, revelam que o acesso à sonhada universidade se embola com estratégias e anseios que extrapolam a formação: dar orgulho aos pais, manter os índices da escola, ser reconhecido, poder sair de casa, expandir as chances de empregabilidade, mudar a vida, ser alguém na vida. Ser da Aggêo significa dar conta de expectativas plurais.

Diante disto, não foi incomum encontrar estudantes que relataram ter transtornos de ansiedade e quadros de depressão. Condições que se intensificam no período do vestibular e das avaliações escolares. Mesmo que algumas mães sejam psicólogas, que na própria escola haja psicólogas, que haja professores que os apoiam e acalmam; perpassadas pela repressão de seus sentimentos, medo da falha e do julgamento, acabam fermentando em silêncio. Aparentemente, para *ser gente na vida*, é necessário deixar de ser gente.

2.5. Fragmentos de escolas, fragmentos de urbano e fragmentos de gente: a produção da segregação espaço-educacional racializada em Sorocaba

Fragmentos de gentes, escolas e urbanos. A experiência nas escolas Aggêo e Wanda revelou-nos, nas corporeidades de seus estudantes, inúmeras questões, que a nós é impossível abarcar de uma só vez aqui ou mesmo noutro lugar. Mas que são importantes, pois, nos dão um vislumbre do que há por dentro do fenômeno de estilhaçamento da escola pública estadual.

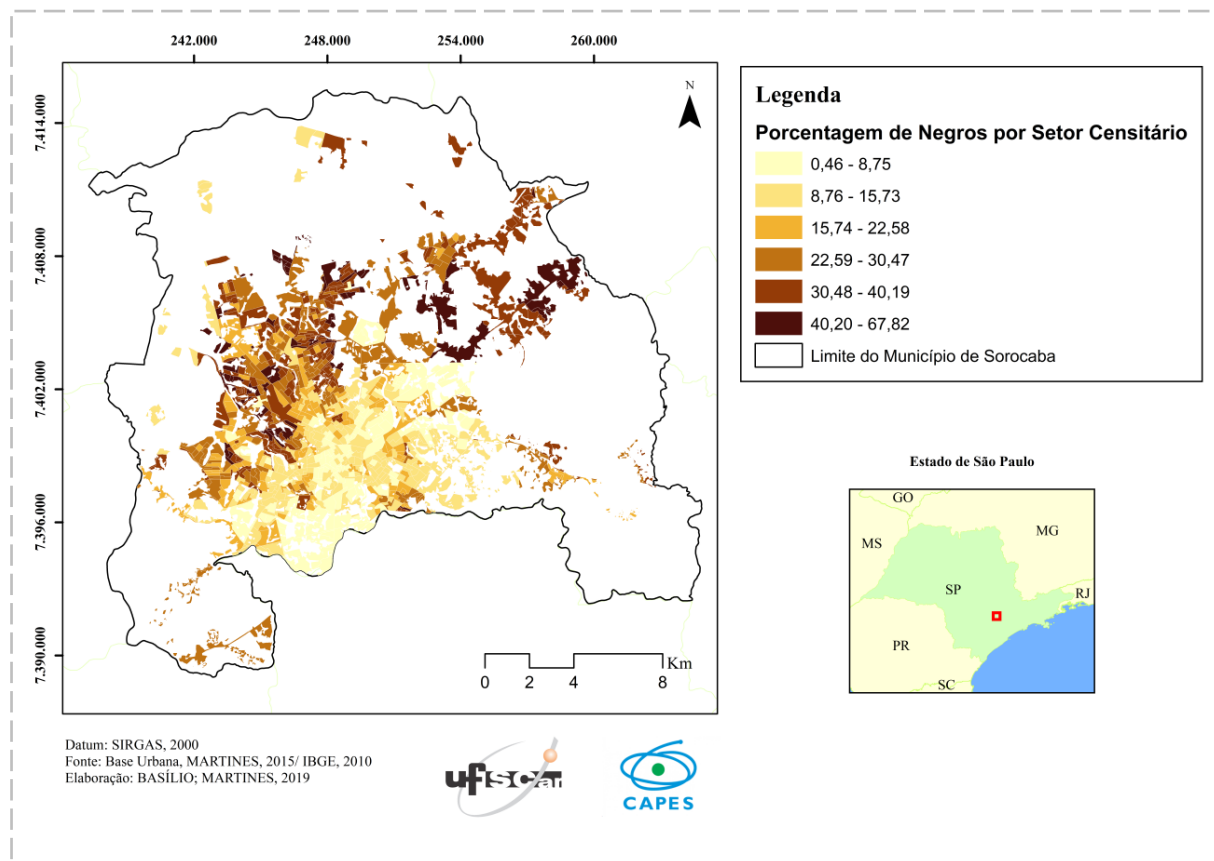
Diante disto, faz-se importante apreender de que maneira se dá a produção dessa fragmentação no urbano. Como, no movimento de produção do urbano, se espacializa a segregação espaço-educacional racializada em Sorocaba, noutros termos, como se articulam espaço, raça, classe e escola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), Sorocaba tem uma população estimada em 687.357 habitantes. Verificando nas amostras do último censo (2010), o número de pessoas em todas as faixas de renda, chega-se ao número de 581.968 habitantes.

Sendo 432.036 autodeclarados brancos e 143.385 negros; correspondendo, respectivamente, a 74% e 24,5% da população⁸².

Ao analisarmos a distribuição percentual da população negra⁸³, segundo os setores censitários (mapa 02), identifica-se um eixo transversal Nordeste–Sudoeste, que separa racialmente a cidade.

Mapa 02 - Distribuição percentual da população negra no município de Sorocaba, por setor censitário (2019)



No mapa, é perceptível que há concentração negra nos extremos da Zona Oeste, na quase totalidade da Zona Norte e nos limites da área urbana a Nordeste. Por outro lado, os menores percentuais se encontram no Centro, início da Zona Leste e, sobretudo, na Zona Sul. Revelando, assim como Carril (2006) na capital paulista, intenso e explícito processo de segregação socioespacial e racial.

⁸² Indígenas correspondem a 886/hab. e amarelos 5661/hab., somados, correspondem a pouco mais de 1% da população sorocabana.

⁸³ O percentual de negros por setor censitário foi elaborado pelo Prof. Dr. Marcos Roberto Martines. De posse dos setores (2010) e dos dados do Censo (2010), disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desagregou a variável raça/cor, fazendo em cada setor cálculo de porcentagem simples: Ex: no setor C há 1100 habitantes, sendo 370 negros e 730 brancos, significa dizer, percentualmente, que nesse setor há aproximadamente 33,7% de negros e, 66,3% de habitantes brancos.

O processo de formação socioespacial da cidade nos dá subsídios à compreensão dessas separações. A construção da Estrada de Ferro Sorocabana, mediante as demandas das indústrias têxteis concentradas no eixo Centro-Leste da cidade (MASSARI, 2011), somada aos investimentos em saneamento, energia, escolas etc. culminaram num maior desenvolvimento do Centro e do início da região Leste, habitada, sobretudo, na virada do Século XIX para o XX, por operários imigrantes: italianos, alemães e espanhóis.

Na década de 1990, as mudanças infraestruturais na Zona Sul e sua verticalização modificaram, sobremaneira, suas feições: repleta de condomínios residências de médio e alto padrão, escritórios comerciais, shopping, parques, espaços culturais, restaurantes etc., hoje é o metro quadrado mais caro da cidade.

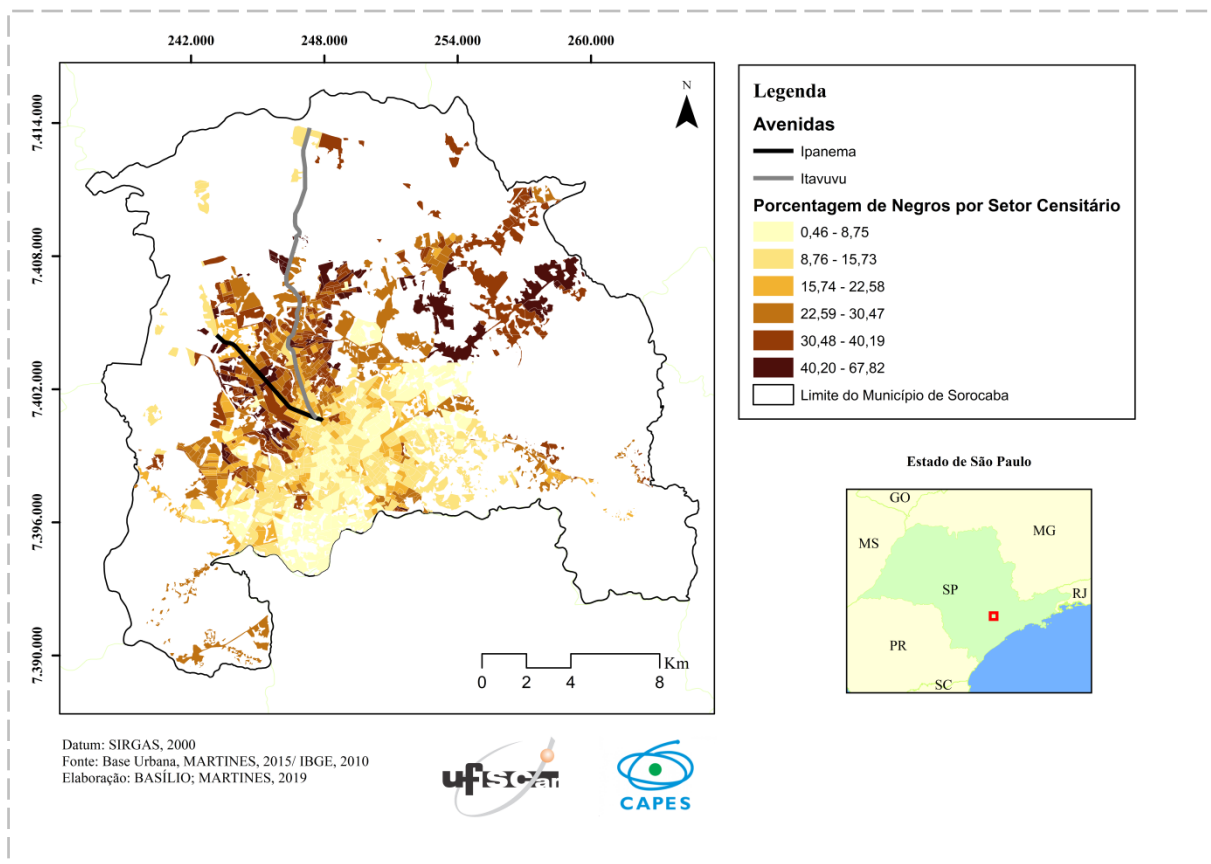
No mesmo período, o desenvolvimento urbano da Zona Norte residência da população migrante, a maioria oriunda do Norte e Nordeste do país, deu-se sob a “tríade composta pela presença de loteamentos populares, conjuntos habitacionais e favelas” (COMITRE, 2017a, p. 785). Segundo Comitre (2017a) esse período correspondeu a uma despertar dos interesses sobre a periferia sorocabana. De modo que os investimentos em melhoria não só atendiam às pressões populares, mas também o interesse especulativo.

Atualmente, poder-se-á dizer que a continuidade do *despertar* pela Zona Norte está na construção do BRT na Avenida Itavuvu, que para além de valorizar a região, contribuindo à especulação imobiliária, marca-se pelo embate entre o poder público e as ocupações na região. Já que “é necessária a desapropriação de duas áreas localizadas na Avenida Antônio Silva Saladino, no Parque Vitória Régia” (PESSOA, 2018)⁸⁴ para construir as garagens do circular.

No que se refere à dinâmica racial, às margens do início e “meio” da Avenida Itavuvu e às margens do início da Avenida Ipanema e já na fronteira com a Cruz de Ferro (Iperó/SP), há uma espécie de *caminho de branqueamento* do espaço urbano. Diferentemente do miolo das avenidas bairro adentro, nos quais a porcentagem de negros chega há 67%, nas proximidades com o Centro a porcentagem oscila entre 15% e 22% (mapa 03).

⁸⁴ Em 04 de maio de 2019, no âmbito da disciplina *Geografia Urbana: Apontamentos das obras de Henri Lefebvre e de Milton Santos*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosalina Burgos realizou-se campo para as ocupações Jardim Ana Vitória e Vila União, na Zona Norte. As comunidades são extremamente precárias, algumas casas ainda construídas em madeira e lona, sem sistema de esgoto, a solução dos moradores foi rasgar canaletas na terra para escoar o esgoto. A água corre por finos canos pretos que permeiam as casas, a água cai em gotas nas torneiras. Crianças compartilham a terra com os cavalos e brincam enquanto a Prefeitura de Sorocaba se articula para deixá-las sem nada.

Mapa 03 - Embranquecimento do urbano às margens das avenidas Itavuvu e Ipanema, Zona Norte de Sorocaba (2019)



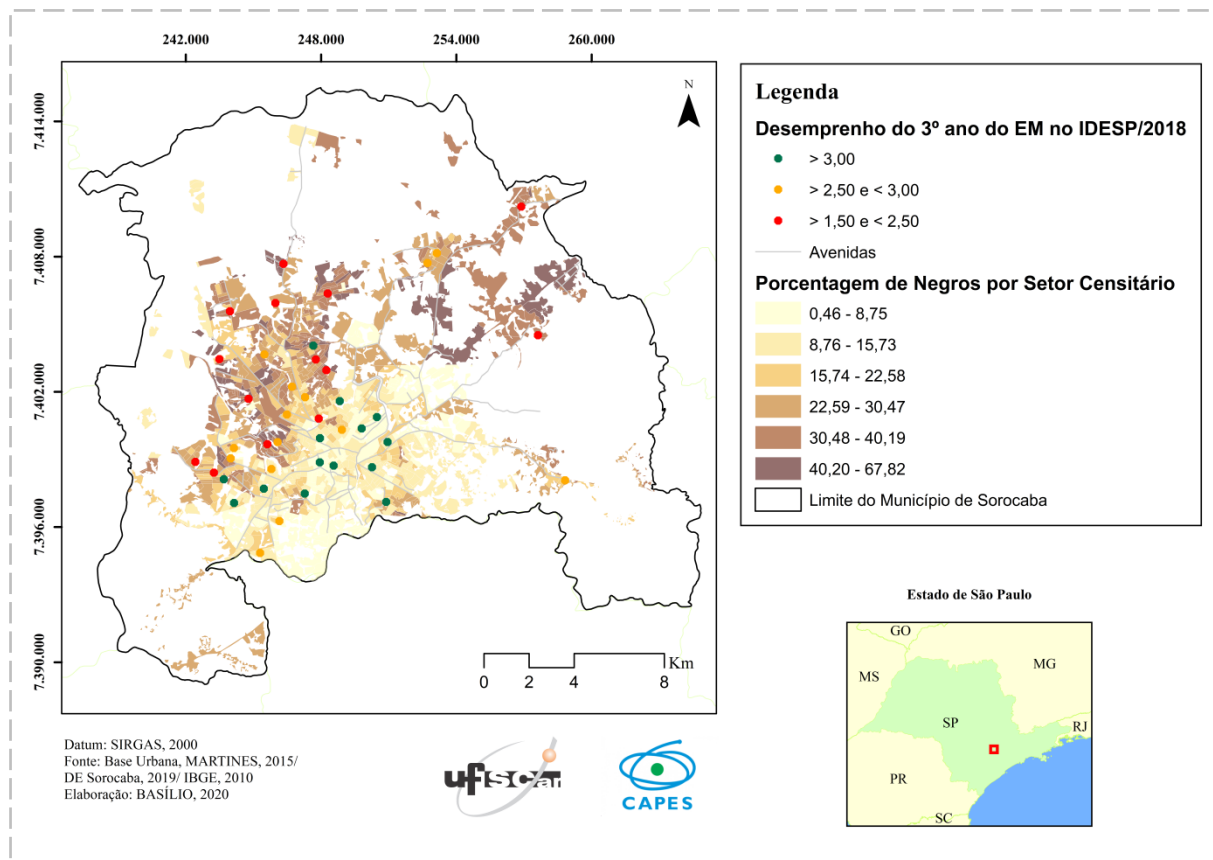
Na Itavuvu, esse caminho é dos diversos serviços e condomínios de médio e baixo padrão. E onde passará o futuro BRT. Já na Avenida Ipanema perpassa a localidade dos comércios, agências bancárias, condomínios de baixo e médio padrão, hiper e supermercados; e nas proximidades com o município de Iperó, os pontos esbranquiçados correspondem aos empreendimentos imobiliários de alto padrão: os *golden parks* e bosques à sorocabana.

Parece-nos evidente que a fragmentação e valorização diferenciada do solo urbano, concomitantemente à expulsão da população negra – de menor poder aquisitivo, são processos intrínsecos, ou seja, a produção do urbano periférico (BURGOS, 2009) está associada à segregação socioespacial e racial (CARRIL, 2006), culminando numa apropriação do urbano pelos pobres racializada, noutros termos, na existência do urbano periférico racializado.

Recorrendo à nossa hipótese, tal processo articula-se à espacialização “qualitativa” das escolas estaduais, ao passo que tal como o urbano se parte, as escolas também. Verificou-se que não sendo caso específico de tal ou qual escola, a escola-periférica se produz como fenômeno urbano, movimento que se afirma e reafirma na extensão da cidade (mapa 04). Escolas com desempenhos mais baixos no IDESP – 2018 estão localizadas nos extremos da cidade, em

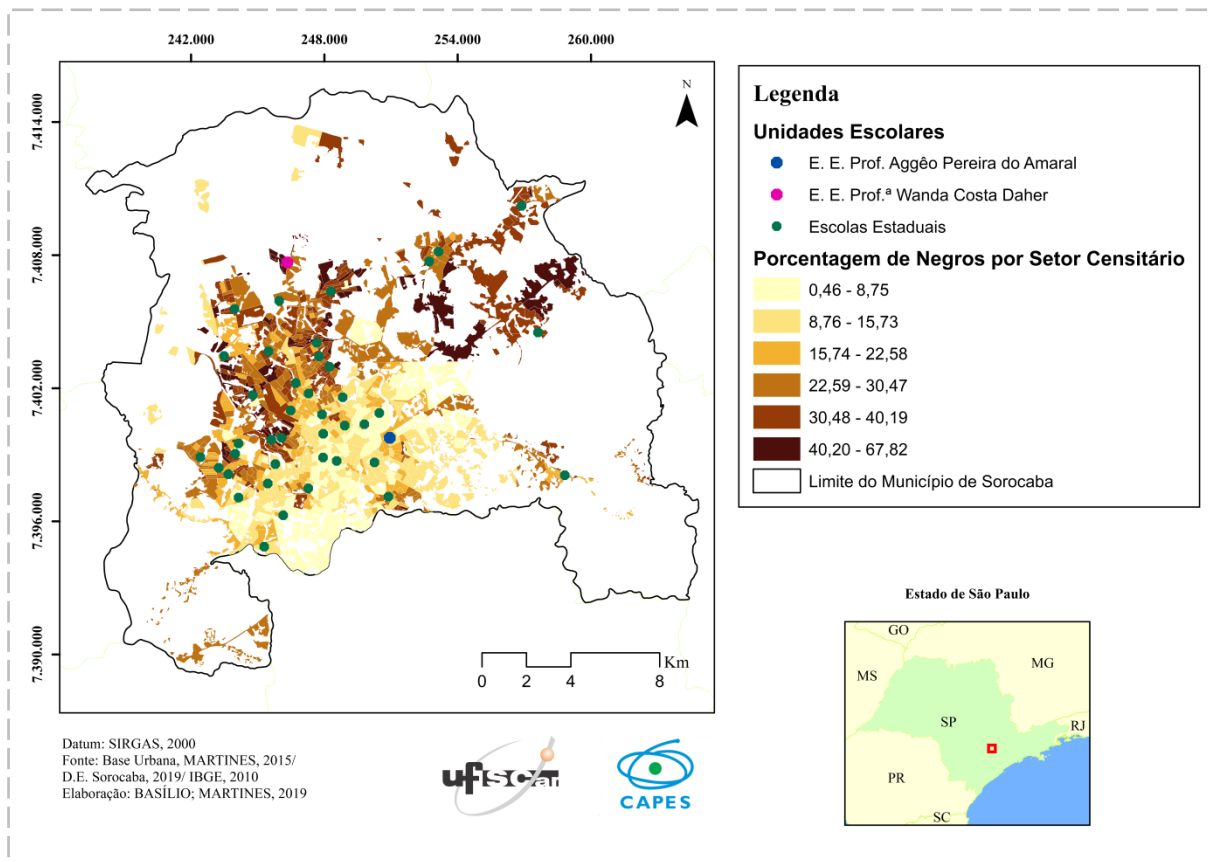
bairros com maior percentual de negros; ao passo que as primeiras da lista, na área central, Sul e início da Zona Leste.

Mapa 04 - Distribuição das escolas estaduais na malha negra sorocabana, segundo desempenho no IDESP/2018 (2019)



O Habiteto, bairro onde se localiza a E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher, estando no extremo da Zona Norte, apresenta um dos maiores percentuais de população negra do município, entre 40,20% e 67,82%. Já o bairro Jardim Cruzeiro do Sul, onde se localiza a E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, apresenta valores entre 8,76% e 15,73%. Refletindo a materialidade de um processo, que ao atrelar segregação escolar e racial (social), emerge como segregação espaço-educacional racializada (mapa 05).

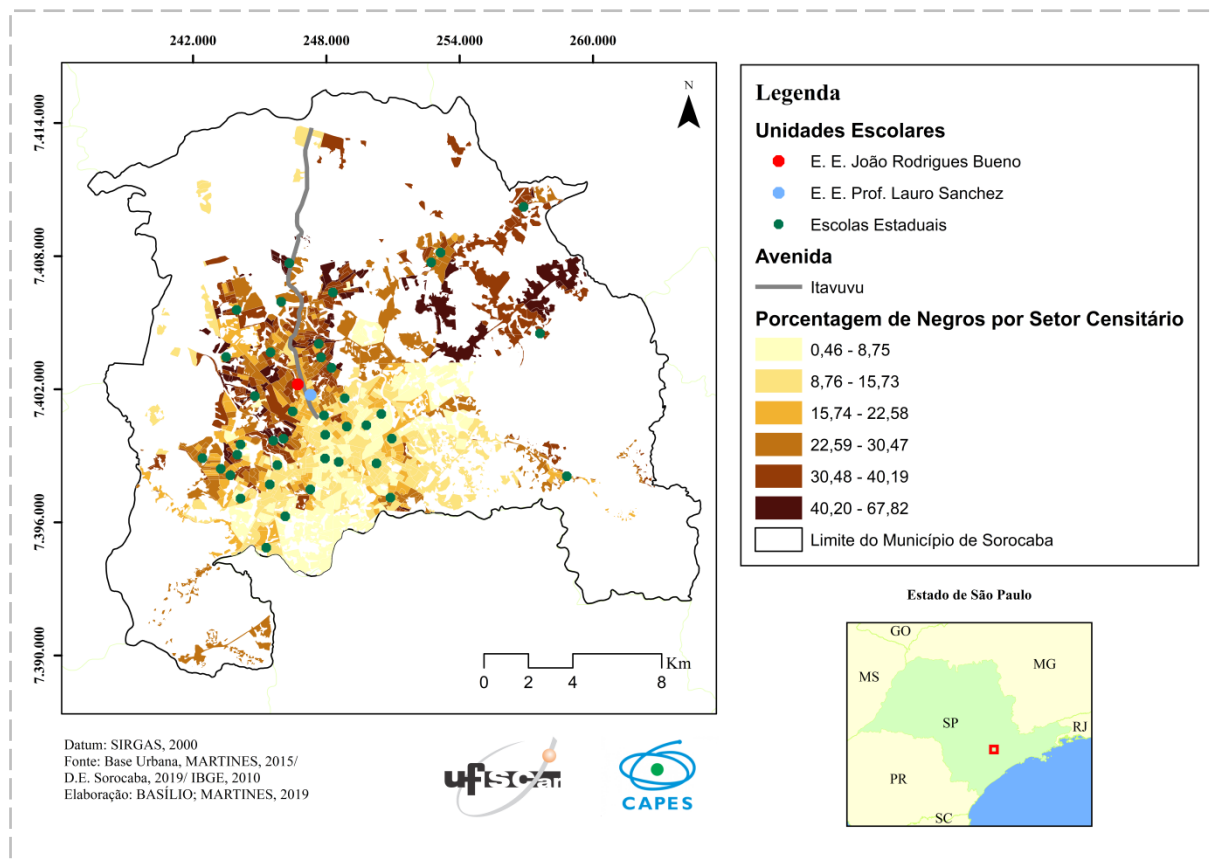
Mapa 05 - Distribuição das escolas estaduais na malha negra sorocabana (2019)



Interessante destacar que escolas com índices medianos⁸⁵ como a E. E. João Rodrigues Bueno e E. E. “Professor Lauro Sanchez”, ambos na Vila Carol (ZN), apresentam percentual de negros entre 22,59% a 30,47% e 8,76% a 15,73, respectivamente. A escola Laura Sanchez ainda tem o diferencial de ser uma escola de passagem, recebendo alunos de toda cidade, ambas, estão próximas à Avenida Itavuvu, precisamente, no eixo embranquecido pela especulação imobiliária (mapa 06). O que nos traz questionamento: escolas em transição estão num eixo de transição racial e social, por quê?

⁸⁵ Havendo 42 escolas, estabelecemos três faixas com 14 escolas cada uma, correspondendo a alto, médio e baixo desempenho.

Mapa 06 - Na rota do branqueamento (2019)



Compreende-se, há elo entre raça e renda, de modo que para se apropriar de determinados lugares na cidade é necessário ter *cash*, logo, a tendência é que onde se modifica o perfil de renda da população, pelo mecanismo expulsão-investimento-especulação, o espaço se branqueie. Igualmente, as escolas.

Nesse ponto, é necessário cuidado. Pode-se, por má interpretação ou maldade, deduzir que a escola “melhora” *quando* os alunos pobres e negros saem dela. Não caímos na trampa da culpabilização pessoal de fundo racista. O que ocorre, é que se processa uma série de mecanismos (investimentos públicos, violência, reintegrações) ao nível de Estado e do grande mercado imobiliário (G) para que fragmentos outrora esquecidos sejam “revitalizados”, “reciclados”, “higienizados”, o termo que convir a tal ou qual concepção. E a escola não se descola desse processo.

Se antes um bairro que não possuía rede de transporte, opções de locomoção, iluminação, saneamento básico, segurança, serviços etc., é modificado, passando a ter tudo isto, torna-se um local de trabalho interessante. A tendência é que assim como as classes com maior

poder aquisitivo buscam essas “novas” áreas, trabalhadores também, no qual se incluem o professorado e gestores escolares.

Mudado o quadro de funcionários, a tendência não é que os projetos escolares mudem? Que a relação com a comunidade mude? O que queremos dizer é que a escola não muda *quando* o aluno pobre e negro sai dela; ela muda porque a cidade muda e a arrasta junto, expulsa o alunato e se abre a outra “clientela”, que vai usufruir – e contribuir – com outro tipo de escola, numa outra realidade, ou seja, a escola muda porque já não é para corpos negros-periféricos, logo, tem que formar para outra coisa.

Mas ponderemos: as mudanças impressas no processo de produção da cidade, não culminam numa espécie de “apartheid racial rígido”. As fronteiras no urbano são muito mais sutis e dissimuladas; também as resistências cotidianas engrossam o caldo de disputas pela cidade e pela escola⁸⁶.

Em “La producción del espacio”, Henri Lefebvre (2013, p. 153) chama nossa atenção para as fronteiras urbanas:

Las fronteras han desaparecido entre la ciudad y el campo, entre la periferia y el centro, entre los arrabales y los núcleos urbanos, entre el dominio de los automóviles y el de las personas. Podríamos decir que la frontera entre la felicidad y la desgracia también ha sido suprimida. Y no obstante, todo está separado, proyectado aisladamente sobre “lotes” e “islotos” disociados: los “equipamientos”, los edificios, el hábitat... Todos los espacios, como los trabajos en el proceso de división social y técnica del trabajo, están especializados⁸⁷.

Diante à complexificação das fronteiras entre periferia e Centro da metrópole paulista, Rosalina Burgos (2009) cunha a noção de urbano periférico para refletir acerca da apropriação do espaço urbano pela pobreza. Em seu estudo chega à conclusão de que a periferia está tanto nas franjas urbanas, quanto no centro propriamente dito. É onde situamos a escola Aggêo que, apesar de ser central, notifica a periferia dentro do centro. Esta realidade se verifica pela diferença entre os períodos, e se relaciona com a questão racial.

Guardada as devidas proporções, a produção do espaço urbano de Sorocaba segue as tendências da capital; marcada por processos de urbanização fragmentada, segregada e racializada, seu “espaço urbano [...] vem sendo reproduzido de acordo com os fundamentos da

⁸⁶ Faz-se importante pontuar que os sujeitos marginalizados não estão passivos; a Rede de Cursos Comunitários Emancipa e a Biblioteca Comunitária do Laranjeiras, projetos situados na Zona Norte, são ótimos exemplos de organização e luta por educação de qualidade no município.

⁸⁷ Tradução: “As fronteiras desapareceram entre a cidade e o campo, entre a periferia e o centro, entre os subúrbios e os centros urbanos, entre o domínio dos automóveis e o das pessoas. Poderíamos dizer que a fronteira entre felicidade e a desgraça também foi suprimida. E, no entanto, tudo é separado, projetado isoladamente em “lotes” e “ilhas” dissociados: as “instalações”, os edifícios, o habitat... Todos os espaços, como o trabalho no processo de divisão social e técnica do trabalho, são especializados” (LEFEBVRE, 2013, p. 153).

desigualdade intrínseca à lógica de reprodução do capital” (BURGOS, 2015, p. 151); separando pobres e ricos, negros e brancos, revelando processo de segregação que não é somente socioespacial, mas, também, racial.

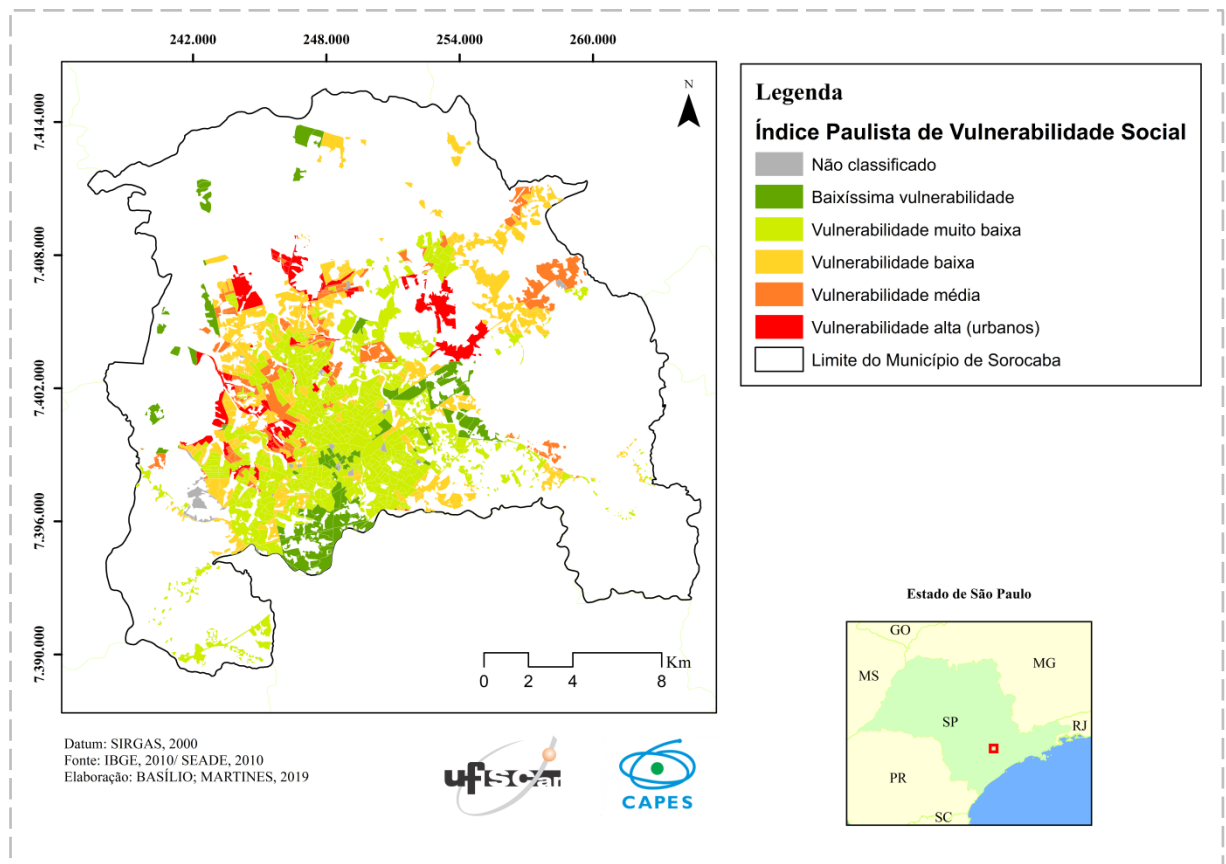
Basta adentrar pelos bairros para se deparar com casas cruas em bloco e madeirite, asfalto esburacado, córregos a céu aberto. Ou com ocupações entre velhos casarões e modernos condomínios. A pobreza aqui e acolá.

Sendo o urbano periférico fundamento à escola-periférica, optou-se pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, a fim de evidenciar como se distribui a pobreza no município, noutros termos, a segregação socioespacial.

O IPVS agrega aos “indicadores de renda outros referentes ao ciclo de vida familiar e escolaridade, no espaço intraurbano” (SEADE, 2013, p. 9). A partir destes indicadores são estabelecidos sete grupos de vulnerabilidade social: baixíssima vulnerabilidade (1), vulnerabilidade muito baixa (2), vulnerabilidade baixa (3), vulnerabilidade média (4), vulnerabilidade alta – áreas urbanas (5), vulnerabilidade muito alta – aglomerados subnormais (6) e vulnerabilidade alta – áreas rurais (7). Dos quais Sorocaba apresenta os cinco primeiros.

Pela análise do IPVS (mapa 07), em diálogo com o mapa racial de Sorocaba, nota-se que áreas que apresentam média e alta vulnerabilidade coincidem com setores resididos por alto percentual de negros: extremos das zonas Nordeste, Norte e Oeste. Excetuando, nestas duas últimas, as áreas de condomínios residenciais. O eixo Centro-Sul e Zona Leste têm os menores índices de vulnerabilidade, variando entre baixíssima e muito baixa vulnerabilidade. Reforçando a inferência de uma apropriação do urbano pela pobreza, marcadamente racializada.

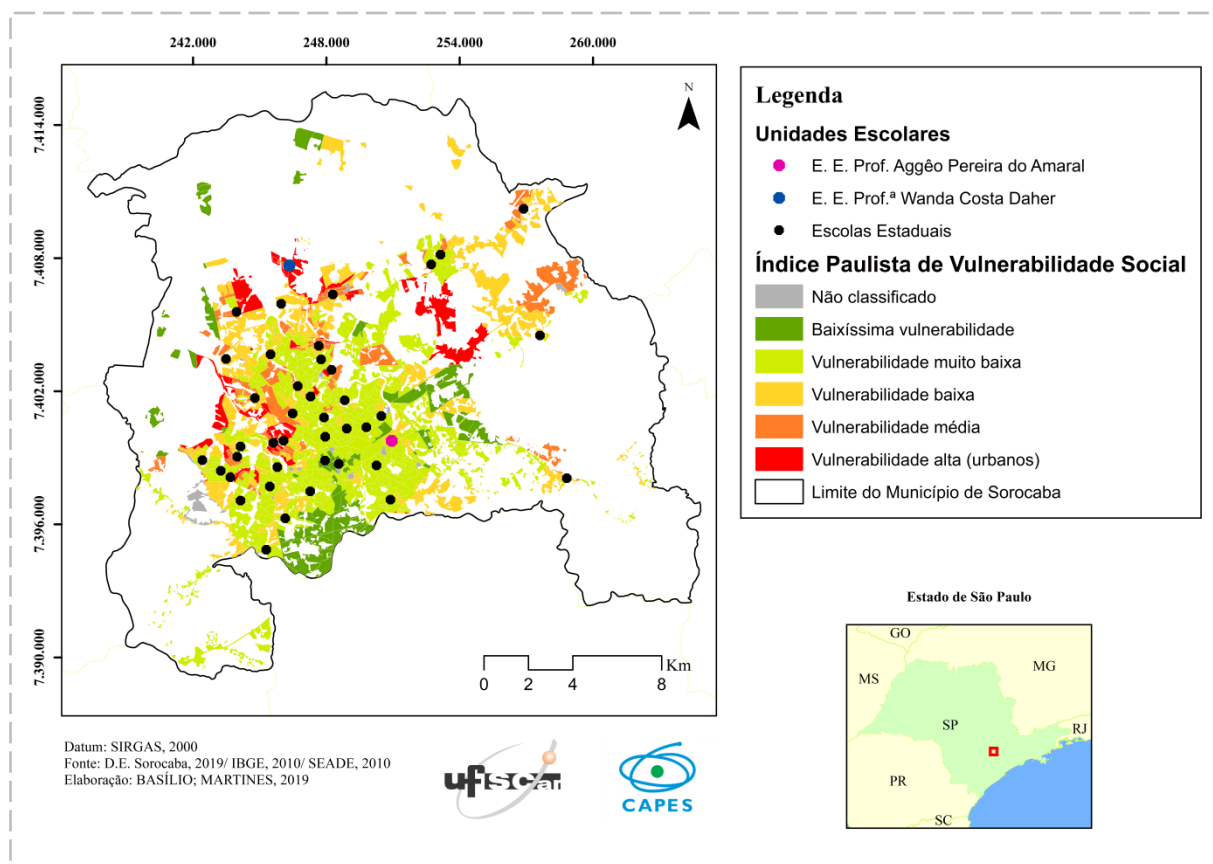
Mapa 07 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social de Sorocaba, por setor censitário (2019)



Quando justapomos a localização das escolas estaduais ao IPVS percebemos a mesma confluência encontrada na análise racial. Escolas com baixos índices de desempenho no IDESP – 2018 localizadas em áreas com média e alta vulnerabilidade. E, em contraste, as mais bem classificadas em áreas de vulnerabilidade muito baixa.

No tocante aos nossos sujeitos de pesquisa, o Habiteto apresenta alto índice de vulnerabilidade social, tal qual seu entorno. Contrariamente, o Jardim Cruzeiro do Sul, corresponde ao grupo 2 (vulnerabilidade muito baixa). Seu entorno próximo e expandido também apresenta baixos índices de vulnerabilidade (mapa 08).

Mapa 08 - Distribuição das escolas estaduais, segundo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (2019)



Estas reflexões evidenciam a produção de um branqueamento do espaço urbano, que atrelado às escolas, produz processo de segregação espaço-educacional racializada. É diante essa dinâmica da cidade que elaboramos as noções de escola-periférica e escola-excepcional. Entendemos que a fragmentação entre as escolas, cada qual um fragmento de uma urbanização, revela a totalidade dos processos sociais, econômicos e raciais a ela imbricados, sendo produzidos e produtores das desigualdades.

Desse modo, pensar essas escolas, produtos das relações sociais na cidade, requer pensar as próprias narrativas sociais e espaciais que engendram a escolarização, urbanização e racismo em Sorocaba.

CAPÍTULO 3. DO PEABIRU AOS EIXOS DE ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA: OS CAMINHOS DO BRANQUEAMENTO URBANO EM SOROCABA/SP

*Quilombos formados. Hoje codinome favela
(Tarja Preta)⁸⁸*

*E os camburão o que são? Negreiros a retraficar.
Favela ainda é senzala, Jão! Bomba relógio
prestes a estourar
(Emicida)⁸⁹*

Comumente as histórias se iniciam com um marco: uma data importante, um estopim, um homem. Na História do Brasil, deparamo-nos com centenas desses casos; narrativas sobre a chegada de Cabral em 1500, a “abençoada” missão jesuítica, o grito de Independência sobre o burro alado, o “milagre” dos anos de chumbo e, para não nos entediarmos com falos, a canetada da libertação negra pelas mãos da alva princesa.

A história é picotada, selecionada, remontada e dela, os que “venceram”, se valem para perpetuar sua dominação no espaço-tempo: através da mídia, das datas, dos símbolos, da escolarização. Todavia, a história se disputa, se reescreve e inscreve na prática cotidiana dos silenciados. Ao compartilharmos elo entre *camburões* e *navios negreiros*, *favelas* e *quilombos* evocam-se memórias outras: dos que usurpados de sua humanidade por mais de 300 anos, e que ainda hoje são, veem em seus descendentes a exigência-potência de reparação: pela arte, pela ciência, pela re-existência e mesmo pela educação.

Essas memórias remetem-nos, também, à relação entre o passado e o presente, em termos geográficos – que também são históricos e sociológicos -, às continuidades, fundadas na dialética entre a centralização de terras na mão de poucos e a exclusão do negro da sociedade de classes (FERNANDES, 2007; 2008). Assim, tal qual nos fala Carril (2006), ao tratar dos quilombos urbanos em São Paulo, tem-se o novo e o velho lado alado, noutros termos, as raízes escravistas aflorando na modernidade.

Ao debruçarmo-nos sobre a(s) história(s) de Sorocaba, também defrontamo-nos com narrativas cristalizadas: a siderurgia dos Sardinhas; Baltazar Fernandes, o grande fundador;

⁸⁸ TARJA PRETA. **Falsa abolição**. Conceitual Estúdio, Dino Filmes e Popmídia: Santos, SP, 2013. Clipe (6 min. 11). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU Acesso em: 10/12/2019.

⁸⁹ EMICIDA. **Boa esperança**. In: EMICIDA. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. Clipe (7 min. 01). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE Acesso em: 10/12/2019.

bandeirantes desbravando o interior do país; xucros muares e finos tropeiros; a fumegante Manchester Paulista; *la classe operaia*; o apito da Sorocabana anunciando o amanhã; a cidade de Jesus Cristo e dos maçons⁹⁰. Da “descoberta” às redescobertas, a cidade é marcada por histórias fálicas embranquecidas⁹¹, mesmo quando os protagonistas são mamelucos avermelhados, ou o chão donde se assentam suas “glórias”, asfaltado da massa de mulheres, crianças, índios e negros.

Posto isto, o presente capítulo pretende situar Sorocaba nos processos espaciais, temporais e, sobretudo, sociais que lhe engendram; destacando como no percurso de seu desenvolvimento urbano, os *sujeitos não-universais* foram sendo apagados das narrativas, da cidade e da escola. Por sujeitos não-universais entendem-se os povos indígenas, negros (escravizados ou livres), mulheres e pobres; numa perspectiva contemporânea, a essa noção poderíamos, ainda, abarcar os migrantes nortistas e nordestinos, e a comunidade LGBTTQI+ (MARIANO, 2005).

À prática do apagamento, materializada no espaço, denominamos “urbanos periféricos racializados”, compreendida como processo de enegrecimento do urbano periférico, ou seja, apropriação do urbano pelos pobres (BURGOS, 2008) marcada por profunda segregação socioespacial e racial (CARRIL, 2006). Destarte, a busca é por identificar na urbanização de Sorocaba o lugar destinado às mulheres e homens afrodescendentes.

Recorre-se à noção de “urbano periférico”, cunhada por Burgos (2008), pois, partilhamos da percepção de que a noção de periferia se modificou, ao passo que a própria urbanização ganhou contornos mais complexos, múltiplos, dissimulados. A autora, ao refletir acerca das transformações das periferias urbanas na metrópole de São Paulo, no contexto trabalhista, cunha tal noção para dar conta de pensar a reinserção produtiva dos trabalhadores sobrantes (catadores de resíduos sólidos) na metrópole partida (ROLNIK, 2004).

Segundo a autora, o conceito de periferia “não corresponde [somente] à posição geográfica periférica [...], mas à condição constrangida de apropriação do urbano pelos pobres” (BURGOS, 2008, p. 42), ou seja, são espaços empobrecidos que se encontram tanto no centro propriamente dito, quanto nos espaços que orbitam esse centro. Além disto, acrescentamos,

⁹⁰ Na entrada da cidade de Sorocaba há um totem com os dizeres “Sorocaba é do Senhor Jesus Cristo”; pela cidade monumentos com a roda denteada do Rotary Clube compõem a paisagem.

⁹¹ Expoente da historiografia local, Aluísio de Almeida (1964; 1965a; 1965b; 1965c; 1967; 1968a; 1968b; 1968c; 1969) discorre sobre o processo de formação socioterritorial de Sorocaba, destacando extensa lista de nomes masculinos nas esferas da política, instrução, religião e economia, das fundações à República; com destaque para imigrantes europeus, moradores das adjacências e sul-rio-grandenses. As mulheres, quando citadas, são atreladas, majoritariamente, aos maridos e/ou pais.

com base na tese de Lourdes Carril (2006), pelo próprio processo histórico da formação socioterritorial brasileira é, fundamentalmente, negro.

Carril (2006), através de estudo de caso sobre os *rappers* do Capão Redondo, periferia da Zona Sul de São Paulo, discute o processo de urbanização pondo em evidência a etnorracionalidade. Tendo por hipótese, como atesta José de Souza Martins (1986), que “no processo da formação social e econômica brasileira, o fator etnorracial reaparece continuamente como reposição de fatores coloniais para alimentar a acumulação do capital” (CARRIL, 2006, p. 22). Trata-se, pois, da sociedade brasileira se *estruturando sobre sangue de preto*⁹².

Com base em Martins (1986), a autora demonstra que na crise do regime escravista, a solução para manutenção do poder dos latifundiários foi a promulgação da Lei de Terras (1850), que impossibilitou os negros adquirirem terras, conseqüentemente, se inserir plenamente na sociedade de classes (FERNANDES, 2007; 2008). Acarretando a manutenção de privilégios e do status social, pelo acesso a terra.

Das Capitânias à especulação imobiliária, o negro é excluído da terra exceto, quando no limite, morto é cativo à cova rasa. Pode-se afirmar que “a abolição não resolveu a questão da condição social do ser negro na sociedade brasileira” (CARRIL, 2006, p. 27). Não obstante, a relação entre abolição e ordenação fundiária, marcada pela “passagem da renda escravista para a renda territorial” (Idem, p. 56), produziu uma segregação, como dito, socioespacial e racial. Em síntese

A segregação, que teve como fundamento a propriedade privada da terra desde a Lei de Terras de 1850, promoveu a separação entre os que têm condições de acesso à propriedade da terra, como mercadoria e os não-proprietários. Por sua vez, a Abolição não representou a inserção do ex-escravo como trabalhador assalariado, nem o reproduziu como trabalhador, uma vez que ele teve de competir em condição desigual com o imigrante [...] Não havendo lugar na sociedade para o ex-trabalhador escravo, a reprodução dos seus meios de vida ficou condicionada às formas de superexploração, e as opções de moradia foram os cortiços e as favelas, já que não tinha a possibilidade de produzir seus meios de subsistência, nem sua moradia (Idem, p. 58).

Entende-se, guardada as devidas proporções, tal como São Paulo, Sorocaba é marcada por processos de urbanização fragmentada, segregada e racializada, pois seu “espaço urbano [...] vem sendo reproduzido de acordo com os fundamentos da desigualdade intrínseca à lógica de reprodução do capital” (BURGOS, 2015, p. 151); separando pobres e ricos, negros e brancos,

⁹²Alusão à música *Rima Dela – Cypher#1*, interpretada pelas *rappers* Issa Paz, Anarka, Bia Doxum, Sara Donato, Alt Niss, Clara Lima, Brisa Flow e Alinega. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvbYAsKyFTs&feature=youtu.be&app=desktop> Acesso em: 11 nov. 2019.

mesmo que esses se reúnam no urbano pelo trabalho ou inclusão degradada. Revelando processo de segregação que não é somente socioespacial, mas, também, racial.

Posto isto, ao conjugar as teses de Burgos (2008) e Carril (2006), analisa-se o processo de produção do espaço urbano de Sorocaba, tendo por mote seu fundamento desigual em termos de classe e raça. Compreende-se, então, o urbano periférico como apropriação do espaço por pobres que tem cor, e por tal condição, que sofrem privações ainda mais profundas e perversas. Não significa, contudo, excluir o branco pobre da análise, mas evidenciar os corpos *negros-periféricos* e suas especificidades, enquanto subsídio à discussão da escola-periférica.

Comitre (2017b, p. 97) exprime bem nossas intenções, ao afirmar:

As senzalas contemporâneas são materializadas no espaço urbano por meio das favelas e submoradias, típicas das cidades médias e metrópoles brasileiras. Assim como no período do ciclo do açúcar, as senzalas, agora modernas, continuam a oferecer sua mão de obra outrora escrava e agora mal remunerada às casas grandes, que são representadas atualmente pelos fragmentos urbanos elitizados

Nesse sentido, considerando que o Brasil se fez sobre a usurpação da mão-de-obra africana e, se refaz na exploração de homens e mulheres afrodescendentes, parece-nos imprescindível refletir a produção social do espaço (LEFEBVRE, 2013) enfocando a etnoracialidade.

Enfatizamos que foge do escopo dessa pesquisa e, mesmo de nossas aspirações teóricas, esgotarmos a história de Sorocaba. O que se segue são provocações que nos ajudam a pensar os lugares das escolas sujeitos das nossas discussões, dentro de um contexto maior, o da produção socioespacial contraditória da cidade, noutros termos, do urbano que não é para todos – urbanização crítica (DAMIANI, 2000; 2009; 2017).

Destarte, parte-se da percepção de que antes de chegarmos aos bairros Habiteto e Jardim Cruzeiro do Sul, Sorocaba foi produzida por homens e mulheres de muitas cores e condições socioeconômicas e ainda o é, mas, no decurso do tempo, apenas alguns personagens foram privilegiados no imaginário sorocabano e logradouros (CAVALHEIRO, 2017). Apenas alguns puderam gozar o direito à cidade.

Mas, como a produção social do espaço também é devir (LEFEBVRE, 2013), nos interstícios da contradição, falar-se-á das resistências à oficialidade, da disputa pelo urbano, pela re-existência nele. Refletir sobre as vidas que edificam ruas, avenidas, lugares e relações, permitem-nos discutir a Geografia da escola, os alunos na cidade, as aprendizagens do encontro do corpo com o espaço, bem como a potência de mudança, do devir que se inscreve no cotidiano de homens e mulheres excluídos no/do urbano. Mais que isto, significa corporificar a Geografia

(SILVA, J.; ORNAT; CHIMIN JR., 2019), colocar em evidência o que anima e transforma o espaço: as gentes.

3.1. (Des)caminhos do Sol: o apagamento da pele vermelha

Aluísio de Almeida (1964), referência da historiografia sorocabana, nos fala do caminho terrestre-fluvial elo entre o Atlântico e o Pacífico. Trata-se do Peabiru, “rota indígena destinada à troca de produtos e ligação entre grupos indígenas” (CELLI, 2012, p. 23), que cortava o interior do Brasil até o Peru, partindo da atual São Vicente e indo até os Andes. A região do que viria a ser Sorocaba é atravessada por tal rota.

O autor expõe as marcas deixadas por esses povos indígenas no território e nos topônimos; o próprio nome Sorocaba, topônimo para *terra rasgada* (CRUZEIRO DO SUL, 2004). Segundo Almeida (1964, p. 337), “Sorocaba era [...] uma encruzilhada aonde convergiam, por onde viajam e se limitavam, os tupis do Tietê, os tupiniquins e guaianazes de Piratininga, os carijós dos campos de Curitiba, os guaranis do Paranapanema e outros guaianazes”.

Porém, no decurso da história, há uma negligência sobre a relevância desses povos na produção espacial de Sorocaba. Aparece-nos esfumada a relação entre sua corporeidade e topônimos como Itavuvu, Ipanema, Votorantim, Pirapora, dentre outros. A associação imediata entre a existência dos Sardinhas com a existência dos sujeitos que eles caçavam em suas bandeiras, os indígenas, se afrouxa. A historiografia se limita a enfatizar o resultado da empreitada dos primeiros rumo ao sopé do Morro de Araçoiaba, pondo em segundo plano os homens e mulheres que efetivaram o trabalho em seus fornos.

Quando Sorocaba se transmuta maquinaria, a contribuição indígena é silenciada de vez. No “Sorocaba 350 anos: uma história ilustrada” (CRUZEIRO DO SUL, 2004), por exemplo, destaca-se que o manuseio de algodão já era uma atividade realizada pelos indígenas brasileiros em meados de 1500 e na América Latina por povos milenares. “O algodão arbóreo era beneficiado pelas *mulheres* em descascadores manuais [...] Com a chegada dos portugueses, o plantio e o cultivo desse tipo de algodão continuaram. A fibra era agora manipulada pelas *escravas*” (Idem, p. 130 – grifo nosso).

Mas por que quando se fala de industrialização e técnica, referimo-nos, sobretudo aos operários e os proprietários? Nota-se, pois, não só a corporeidade, língua e religiosidade indígena – e negra – são solapadas, mas, também, seus conhecimentos milenares e, muitas vezes, seu gênero.

Recorrendo à Wanderson Esquerdo, arqueólogo sorocabano, Cruzeiro (2004) destaca a concentração de aldeias indígenas nos bairros do Cerrado, Parque São Bento, Mineirão, Éden e Caguaçu, onde igaçabas foram encontradas. Esses bairros, salvo o Cerrado e Éden, fazem parte da Zona Norte de Sorocaba, atualmente, região mais populosa e marcada pela pobreza, negritude e violência [policial]. Celli (2012, p. 44) corrobora inferindo que “a ocupação formada por algumas das tribos deram origem a núcleos urbanos dispersos os quais, ainda hoje, constituem bairros periféricos de Sorocaba”.

Surgem-nos algumas questões: as escolas contam aos alunos que eles estão sobre a memória de povos pré-históricos? Se o Peabiru cortava a Av. São Paulo, Praça Nove de Julho, o Centro, Av. Ipanema e Av. Itavuvu, dentre outras conhecidas avenidas e ruas, que se (re)traçaram sobre o traçado indígena, por que é “desconhecida” essa dimensão da produção do espaço sorocabano, quando muito, referenciada apenas em relação aos desbravadores “brancos” que abriram o interior brasileiro e edificaram a “cidade dos tropeiros”?

Tão problemático quanto, por que se vangloria e se alivia do “borramento” da carne indígena, como revela o excerto de Aluísio de Almeida (1965c, p. 389 – grifo nosso): “Em todo o país, o sertanejo, caboclo, matuto, caipira, ou que nome tenha, é o descendente do ‘administrado’ índio, com alguma dosagem do europeu, que às vezes, pela lei de Mendel, **revive em bonitas barbaças e olhos azuis**” (?)

Parece-nos problemática a condescendência com a história e a geografia dos vencedores, que apaga e/ou borra a pele vermelha que primeiro pintou os (des)caminhos do que, não só Sorocaba, mas o Brasil e a América Latina são hoje.

3.2. Monte, Rei e Santa: os percursos das fundações de Sorocaba

Em busca de minérios, Afonso Sardinha (o pai) precipitou-se pelo Tietê abaixo achando, em 1589, jazidas de magnetita no morro do Araçoiaba. O morro era onde os “primeiros grupos humanos instalaram-se [e] servia como referência geográfica à passagem do Peabiru” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 18). Segundo Carlos Cavalheiro (2006), possivelmente, o bandeirante levava, em sua comitiva, negros escravizados conhecedores da fundição.

Sabendo do achado dos bandeirantes paulistas, Dom Francisco de Souza, Governador Geral do Brasil, ruma para os fornos dos Sardinhas (pai e filho) e eleva “o aglomerado de ranchos de pau-a-pique” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 38) à vila de Nossa Senhora do Monte Serrate, erigindo o primeiro pelourinho. Tal elevação não garantiu a sobrevivência da vila e o mesmo Dom Francisco erige outro pelourinho, no povoado de Itavuvu, para onde migraram os

mineiros, “mudando seu nome para São Felipe, em homenagem ao monarca de Espanha e Portugal” (Idem).

A respeito da fundação em 1654, data inventada e considerada oficial, essa é personificada na figura de Baltazar Fernandes e num marco: a ida com sua família, índios e negros escravizados para a região. Aluísio de Almeida (1964) pontua que provavelmente antes de rumar, os escravizados ou administrados (quando se trata dos indígenas) se precipitaram, a fim de levantarem a Igreja de taipa (Nossa Senhora), a ponte, a Casa Grande e preparar o caminho.

Mas tais ponderações, assim como os possíveis “traços indiáticos” (Idem, p. 352) do fundador são colocados em segundo plano na historiografia corrente e, o imaginário que se forma, é do homem “branco” que fundou, sem usar as próprias mãos, um povoado, se empenhando em elevá-la à Vila. O próprio Aluísio atribui ao desejo de Baltazar, de fundar uma cidade, a origem de Sorocaba, quase como um acaso.

Recorremos, então, a Carlos Carvalho Cavalheiro (2017). Ao discutir os lugares de memória, o autor traz elementos para se pensar a invenção da memória, noutros termos, a invenção da(s) história(s). Ao falar dos bandeirantes, por exemplo, pondera:

O mito do heroísmo bandeirante se constitui como elemento que justificaria a liderança política de São Paulo nos anos da República Velha [...] O bandeirante surge como o alicerce moral do empreendedor, do desbravador, “plantador de cidades”, pertencente a uma “raça de gigantes” (CAVALHEIRO, 2017, p. 96).

Faz-se importante salientar que mesmo sendo mamelucos⁹³, os bandeirantes em suas glórias são aproximados ao branco. Desse modo, o fundador de Sorocaba “de descendência portuguesa, mas também indígena, pois sua avó era Isabel Dias, nome cristão dado a Bartira, filha do afamado cacique Tibiriçá” (Idem, p. 46), no relato da história oficial, é afastado desse ramo de sua árvore genealógica.

Fica no imaginário “oficial” sua capacidade de dar cabo a um processo que se estendia desde os Sardinhas e que “naturalmente” bombeia o sangue dos bandeirantes paulistas: plantar cidade. Isto porque com sua chegada e de sua família, ao construir capela dedicada à Nossa Senhora da Ponte, consegue centralizar a esparsa população ali existente. A transferência de São Felipe, a partir da mudança do pelourinho para o povoamento de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba, garante em 3 de março de 1661, a elevação à vila (CELLI, 2012). E, a doação, um

⁹³ Darcy Ribeiro (1995) ao tratar da formação do povo brasileiro discorre sobre os mamelucos, crianças filhas de mulheres indígenas e homens brancos. RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ano antes, aos beneditinos, de parte de suas terras e capela, a proteção “espiritual e ensino aos moradores” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 54).

Acerca do ciclo das bandeiras, Aluísio (1965) destaca uma série de personalidades masculinas dedicadas à empreitada de procurar ouro e caçar índios parecis e paiaguás. Ao enfatizar “a glória” dos sorocabanos, põe em segundo plano o trabalho nas roças feito pelos administrados, índios escravizados, e seus feitos como, por exemplo, a descoberta pelo índio Ciríaco das minas de São José do Guapiara.

Outrossim, não evidencia a “intrínseca relação entre os eixos de ligação formados pelas milenares rotas indígenas e os espaços de assentamento constituídos pela ocupação humana” (CELLI, 2012, p. 25) no período das bandeiras – e posteriores. Tais rotas foram fundamentais ao povoamento do interior paulista pelos bandeirantes (1600 a 1700). Processo que contou com o aval da Coroa, que distribuía sesmarias.

Pode-se inferir, então, Sorocaba, sesmaria dos Fernandes, local de passagem e paragem dos bandeirantes que buscavam metais e “souberam utilizar-se desses eixos para o desenvolvimento de suas atividades” (Idem, p. 31), se fez sob as pegadas desses povos; foi “plantada” sobre as árvores derrubadas pelos tupiniquins, parecis, guaianazes e afins.

3.3. Trotando rumo ao “ouro branco”: o tropeirismo e as Feiras de Muare

Foi no contexto de ascensão da produção de cana de açúcar e corrida pelo ouro, que o Tropeirismo avolumou relevância (1700 a 1875) em Sorocaba. As rotas de muare, como nos fala Celli (2012), emergiram da necessidade de transporte de produtos e o tropeiro converteu-se no “novo agente transformador do espaço urbano” (Idem, p. 29).

O tropeirismo compunha-se pela “engorda de animais, comercialização e recolhimento de tributos” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 6) e, tal qual os caminhos precedentes, sobre caminhos indígenas, depois bandeirantes, os sujeitos ligados direta ou indiretamente com essa atividade econômica traçaram ruas, edificaram casarões e ranchos de sopé mato e brejo adentro, dando lugar ao renovado traçado da cidade, movimentando-a, tal qual as atividades urbanas. Assentado nas bandeiras/Peabiru, assim como o ritmo da região de Itu/SP: camada sobre camada, tempo sobre tempo, o enredo dos traçados da cidade torna-se mais vultoso, poder-se-á dizer: amplia-se a histori[a]cidade!

Junto a Feira de Muare, ocupada por goianos, sul-rio-grandenses e paulistas adjacentes, “desenvolve-se o artesanato de artigos para tropeiros e montarias” (ALMEIDA, 1965b, p. 126).

E, também, a casa grande e a senzala. Negociavam-se mulas e artesanatos, mas também africanos escravizados. Coexistia, pois, a exploração do animal e do homem animalizado.

Citando os estudos de Francisco Vidal Luna⁹⁴, Cavalheiro (2006, p. 18) destaca que “existia uma tendência de crescimento do número de escravos na medida em que a economia calcada no tropeirismo se consolidava”, estando esses concentrados no poder de poucos proprietários. Reforça que, concomitante ao tráfico provincial, houve a intensificação do tropeirismo. Destacando a possibilidade de os tropeiros traficarem escravos de uma região a outra, já que havia procura e as feiras possibilitavam a troca entre tropas de várias localidades do país.

Esse transporte via muares desenvolveu as cidades que faziam parte de seus eixos de passagem-encontro e propiciou o acúmulo de riqueza que, posteriormente, contribuíram à industrialização. A condição de passagem e de centralizadora dessas trocas, possibilitou à Sorocaba acumular capital para investir na cultura de algodão, “Com isso, houve a instalação de atividades urbanas, de comércio e de serviços, além de técnicas e manufaturas, ligadas à produção de algodão” (CELLI, 2012, p. 70). Tamanha relevância das feiras, em 1842, ocorre sua elevação à cidade.

A respeito do processo de industrialização-urbanização, Carril (2006), com base em Martins (1981), destaca que a indústria emerge antes da industrialização, propriamente dita. Nesse sentido, Sorocaba se assemelha a São Paulo, pois, o início de atividades fabris precede sua industrialização, aflorando nos interstícios do tropeirismo. E, como ervas daninha, somado aos surtos de febre amarela, o arruína.

3.4. Quem tem Maylaski, não carece de tio Sam: passeio na paz do algodoeiro

De imediato, faz-se importante ponderar que as Feiras de Muares e o ciclo do algodão se imbricaram no tempo-espço. O tropeirismo viabilizou acúmulo de capital e, com sua decadência, os que com ele enriqueceram, se viram diante a necessidade de diversificar suas atividades. Investe-se, daí, na indústria têxtil.

As primeiras tentativas de investimento em uma indústria têxtil [...] só iriam ocorrer em 1852. A primeira foi de Francisco de Paula Oliveira, que trouxe de São Paulo os primeiros bichos-da-seda, junto com equipamentos por ele mesmo fabricados, vindo a tentar fiar os casulos. Produziu apenas alguns echarpes e não teve êxito na atividade industrial. A outra foi de Manoel Lopes de Oliveira que tentou implantar uma fábrica

⁹⁴ LUNA, Francisco Vidal. **Posse de escravos em Sorocaba (1778-1836)**. São Paulo: FEA/USP-IPE, 1986.

de tecidos. Teve problemas com o suprimento de matéria-prima [...] e com a qualificação da mão-de-obra” (MASSARI, 2011, p. 19).

Interessante destacar que os teares de Manoel Lopes de Oliveira compartilhavam com a senzala o espaço da Chácara Amarela. E, seu insucesso, na historiografia, ficou na conta dos negros escravizados, taxados incompetentes e inaptos para o trabalho fabril, ao passo que o “insucesso da fábrica estaria ligado a não especialização dos escravos que trabalhavam como operários” (ALMEIDA, 1969, p. 236 apud SILVA, 1995, p. 27). Tal narrativa da inaptidão, fermentada pós-abolição, serviu como uma das justificativas para exclusão do negro do trabalho formal.

Após frustradas tentativas, foi na guerra civil do Tio Sam que Sorocaba encontrou sua oportunidade de industrialização. A “paralisação do mercado norte-americano” (CARVALHO, 2008, p. 52) durante a Guerra de Secessão (1861-1865), consequentemente, a busca da Inglaterra pelo algodão noutros lugares, possibilita o crescimento da atividade agrícola sorocabana, “[promovendo] a multiplicação de unidades industriais destinadas ao beneficiamento do algodão: remoção dos caroços, limpeza, compactação e enfardamento” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 117; ALMEIDA, 1968b).

Nesse cenário, o húngaro Luis Mateus Maylaski se aproveita da guerra comercial para plantar algodão herbáceo, em substituição ao arbóreo, comum na região. O industrial “estabeleceu-se com um grande armazém... comprava algodão e depois de o beneficiar o remetia para os centros industriais e para o estrangeiro” (ALMEIDA, 1938, p. 28 apud SILVA, P. 1995, p. 33). Emerge, então, como referência de cultivador e industrial competente e qualificado. Goza da paz do algodoeiro.

Segundo Cavalheiro (2006), a cultura algodoeira foi fundamental aos melhoramentos públicos. “O algodão estimulará o desenvolvimento urbano de Sorocaba e, bem assim, o início de atividades industriais e de infraestrutura (como a Estrada de Ferro, por exemplo), surgindo a mão-de-obra assalariada e impulsionando a extinção do trabalho escravo” (p. 151).

Assim, o acúmulo de capital oriundo do comércio de muares, diversificação dos negócios dos sorocabanos e estrangeiros, investimento na indústria têxtil e em infraestrutura urbana, atrelado à fermentação de ideias de progresso e modernidade, mudaram a fisionomia da terra rasgada. Paulatinamente, abandonava-se a interjeição *arre!*⁹⁵ e dava-se lugar à onomatopeia do *piiii*⁹⁶.

⁹⁵ Alusão ao incentivo do tropeiro à marcha dos animais de carga.

⁹⁶ Alusão ao apito do trem.

3.5. Nos trilhos da fuligem: a industrialização da tal Manchester Paulista

A construção da Estrada de Ferro Sorocabana, em 1875, intensificou as modificações socioespaciais do município. Entre 1882 e 1913, instalaram-se fábricas próximas à Sorocabana, o que “induziu a formação de vilas operárias em seu entorno, a norte e noroeste” (CELLI, 2012, p. 77).

Dentre às fábricas, destacam-se a Fábrica de Tecidos Nossa Senhora da Ponte (1882), Fábrica de Tecidos Santa Rosália (1890) e Fábrica Santo Antônio (1913), “expansão da recém-fundada Companhia Nacional de Estamparia – CIANE” (PREFEITURA DE SOROCABA)⁹⁷. A presença dos operários ao redor das fábricas e da linha férrea favoreceu a expansão urbana da área central da cidade.

Essas mudanças convergem com o período da vinda de imigrantes europeus, sobretudo, italianos e espanhóis, concomitantemente à abolição da escravidão. Tal qual ocorria noutras partes e economias do Brasil, “na cidade de Sorocaba não cabia mais uma economia calcada no comércio de tropas e no trabalho escravo, estigmas do atraso” (CAVALHEIRO, 2006, p. 152). Perguntamo-nos: e o negro, cabia na moderna Sorocaba que se almejava?

Cavalheiro (2006) nos dá alguns vestígios para tal questão, ao ponderar que, mesmo sem esperar o *13 de maio*⁹⁸, Sorocaba também tratou de eliminar o negro da modernidade incipiente; os abolicionistas sorocabanos se organizaram para convencer os fazendeiros a libertarem os escravos, todavia,

as liberdades em massa, principalmente em 1885 – 1887, foram condicionais, impondo-se a obrigação de servir por mais alguns anos – coincidentemente o prazo previsto para extinção da escravidão. As alforrias condicionais davam ao senhor uma relativa tranquilidade na substituição da mão-de-obra que empregava (Idem, p. 170).

Era o tempo necessário para substituir a mão-de-obra negra pela branca. E construir no imaginário a benevolência da maçonaria industrial sorocabana. Não significa, dizer, que não houve empenho de parte da elite Sorocaba em findar o regime escravista, ou que não houve negros incorporados à tecelagem. Mas, de chamar atenção para a cristalização de uma narrativa que guarda contradições.

⁹⁷ PREFEITURA DE SOROCABA. Fábrica Nossa Senhora da Ponte. Disponível em: <http://turismo.sorocaba.sp.gov.br/visite/fabrica-nossa-senhora-da-ponte/> Acesso em: 05 jan. 2020.

⁹⁸ Alusão a Abolição formal da escravidão e à Rogich Vieira. Ver: VIEIRA, Rogich. **Sorocaba não esperou o 13 de maio: a luta pela libertação dos escravos no interior paulista**. Sorocaba, SP: Fundação Ubaldino do Amaral, 1988.

Paulo Silva (1995, p. 68) endossa a crônica dramática dos negros: “essa libertação adiantada não significa que o negro será absorvido de imediato pela indústria que nascia; ao contrário, muitos continuaram com seus ex-senhores ou marginalizados por uma sociedade que se modernizava tecnicamente, preferindo a mão-de-obra especializada do imigrante”. Ao negro cabia servir como válvula de escape às reivindicações operárias: mão-de-obra reserva e “regulador” dos baixos salários.

À frente do movimento abolicionista estavam nomes como Ubaldino do Amaral e Luís Mateus Maylaski, membros da Loja Maçônica Perseverança III, desmembrada da Loja Constância. “Entre esses maçons fundadores da Perseverança III estavam negociantes e plantadores de algodão, profissionais liberais e acionistas da Estrada de Ferro Sorocabana” (CAVALHEIRO, 2006, p. 154). A inauguração da linha férrea, tal qual a expansão das indústrias têxteis levou à narrativa de Sorocaba como Manchester Paulista.

Esta narrativa⁹⁹ tensiona-se com o imaginário da Moscou Brasileira ou Moscou Paulista (SILVA, P., 1995). A primeira, diz respeito à “cidade [...] que atenda aos interesses do capital, da distribuição e circulação de mercadorias, do fortalecimento do comércio, mas também do controle social, do monitoramento do cotidiano e das relações” (CAVALHEIRO, 2017, p. 60). A segunda, resposta dos dominados, de *la classe operaia* imigrante que, junto à fuligem da fábrica, pintaram a cidade de vermelho e anarquismos.

Paulo Celso da Silva (1995) em “De novelo de linha a Manchester Paulista – Fábrica têxtil e cotidiano no início do século XX em Sorocaba” analisa a produção dos imaginários de Manchester e Moscou. Focando no cotidiano operário, discorre sobre a precariedade da vida nas fábricas, evidenciando outra dimensão da Manchester, a que se ergue no lombo cansado dos imigrantes, bisavôs dos já cansados alunos e alunas do Além Ponte que, tal qual os ramos humanos da Árvore Grande e do Além Linha, veem no trabalho, na qualificação, a oportunidade de vida melhor, mesmo que a custo da perda da vida.

Arnaldo Pinto Jr. (2003), também se propõe a pensar a invenção da Manchester Paulista. No sensível relato do cotidiano da Sorocaba das fábricas, evoca as belezas, contradições e exclusões que marcaram a modernização da cidade. O autor evidencia que a modernidade não é apenas o traçado da cidade asfaltado, a água e luz correndo invisíveis pelos postes e encanamentos, mas, também, é acesso a arte, ao convívio público, aos meios de comunicação.

⁹⁹ Segundo Paulo Silva (1995, p. 65), Manchester Paulista foi “apelido dado por Alfredo Maia, em discurso, na festa da construção da barragem no Rio Sorocaba para a usina de energia elétrica, numa alusão à cidade têxtil inglesa”.

Em Sorocaba, o acesso às benesses da modernização da cidade não se deu para todos. O espetáculo do Cinematógrafo Grand Prix (1903) foi assistido pela elite sorocabana, os clubes esportivos (quando não os da classe operária) usufruído pela nata, os serviços de água e esgoto (1903) primeiro chegam ao centro abastado, depois ao Além Ponte (1908) e, aos pobres, anos depois e de forma deficitária, com a adutora de Itupararanga (PINTO JR., 2003).

Os melhoramentos urbanos na rede de água e esgoto deram-se após os dois surtos de febre amarela na cidade (1897 e 1899-1900), situação prejudicial ao desenvolvimento da indústria têxtil e da imagem de modernidade que Sorocaba vinha construindo e vendendo. Nesse sentido, a produção da Manchester não estava atrelada apenas com ideais de modernidade e desenvolvimento, mas também com interesses monetários. Nos trilhos da mudança, alguns iam de cabine, outros sequer entravam nos vagões e muitos eram esmagados pela locomotiva da desigualdade.

Almeida (1968c), por exemplo, pontua que a fundação da Sorocabana inaugurou a construção de alvenaria, mas essa não era para todos, já que as casas dos pobres ainda eram de taipa ou pau a pique. Além disto, outras mudanças que marcaram o período, como o “serviço telefônico em 1912, a energia elétrica em 1914, e os bondes em 1915” (SILVA, P., 1995, p. 70) não chegaram a todos os lugares e da mesma forma para todos. Não é muito diferente do que ocorre atualmente na periferia: casas de lona fervilham aqui e acolá e os serviços públicos chegam deficitários.

Em suma, a conjugação entre os investimentos na indústria e a fundação da linha férrea, somadas à chegada de trabalhadores nacionais e imigrantes modificaram a *urbe* e enriqueceram ainda mais a elite sorocabana. Os afrodescendentes? Tal qual a negra fuligem evaporaram das narrativas oficiais acerca da ascendente moderna Sorocaba.

3.6. Asfaltando bandeirantes e militares para os “neo-tropeiros” passarem: desconcentração industrial, autopistas e especulações

A segunda onda de industrialização em Sorocaba esteve atrelada aos investimentos norte-americanos na construção de rodovias no Estado de São Paulo. A reestruturação da metrópole em direção ao interior paulista (LENCIONI, 1998), marcada pela desconcentração das atividades econômicas, mas não do comando da capital sobre essas unidades produtivas, incide fortemente sobre o município.

Citando Rocha Filho (1986), Andressa Celli (2012, p. 40) destaca que no Estado de São Paulo foi “implantado em 1979 o Programa Especial de Cidades Médias, que desenvolveu

políticas específicas para cada grupo de cidades [...] com o intuito de incentivar a desconcentração industrial existente na capital e estimular o desenvolvimento industrial do interior paulista”. Acarretando o desenvolvimento urbano e socioeconômico de Sorocaba.

A inauguração, na década de 1960, da Rodovia Raposo Tavares (SP-270) e, 1980, da Rodovia Castelo Branco (SP-280), acarretou profundas mudanças na malha urbana (BUGANZA, 2010), intensificando o fluxo de pessoas e mercadorias entre Sorocaba, a capital, Campinas/SP e adjacências.

A respeito da desconcentração industrial, Comitre (2017a; 2017b) pontua, na década de 1970, que as indústrias viam limites em permanecer na capital e seu entorno metropolitano, transferindo-se para o interior. Bairros como Édén, Cajurú e Aparecidinha, na Zona Leste da cidade foram contemplados pela instalação dessas indústrias, formando a atual Zona Industrial de Sorocaba.

[A]s novas indústrias do período pós Raposo Tavares e Castelo Branco passaram a se instalar na periferia da cidade, ao longo desses caminhos. Ao mesmo tempo, as vilas operárias ou mesmo os loteamentos urbanos de baixa renda seguiram também esses mesmos caminhos e se instalaram próximos às fábricas novas (CELLI, 2012, p. 117)

Não por acaso, encontramos nas respostas aos questionários, na E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, dezenas de citações de profissões vinculadas à indústria: engenheiro químico, auxiliar de produção, operador e supervisor de máquina, metalúrgico, operário. Revelando a articulação entre local de moradia e as possibilidades de emprego.

Porém, a integração por autopistas e a vinda de novas indústrias atraiu trabalhadores de várias regiões do país, acarretando o aumento populacional na cidade e em problemas ambientais, sociais e econômicos (MEIRA, 2005; COMITRE, 2017b). Assiste-se, então, a periferação das zonas Norte e Oeste ao fim da década de 1970. Noutros termos, a não absorção de todos esses trabalhadores.

Em 1977, inaugura-se a Fábrica da Coca-Cola na Zona Oeste. Na década seguinte, na mesma zona, inaugura-se a Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP) e uma década depois, na Zona Sul, inicia-se a comercialização do Campolim e melhorias infraestruturais urbanas: o bairro se verticalizava.

No mesmo período (1990), a construção de Conjuntos Habitacionais na Zona Norte marca o cenário urbano. O interesse especulativo, pautado num higienismo social, traça as novas rotas de expansão imobiliária, da exclusão e segregação. Expulsos às franjas, os pobres adentram as senzalas repaginadas: espaços sem infraestrutura e serviços básicos que contribuíssem à melhoria de suas vidas.

O Plano Diretor (Lei n.º 1.438), Código de Obras (Lei n.º 1.437), Código de Zoneamento (Lei n.º 1.541) e Lei de Arruamento (Lei n.º 1.417) são instituídos em 1966. O Estado, na figura da Prefeitura, ganha destaque “na estruturação urbana de Sorocaba” (CELLI, 2012, p. 96). Esses documentos, na teoria, discorrem sobre melhorias à população, todavia, na prática demonstram-se profundamente atrelados aos interesses da indústria e do mercado imobiliário, além de serem instrumentos de racionalização e exclusão de parcela da população da cidade.

Esses dispositivos legais balizam as práticas violentas impostas pelo nível global (G) – do espaço institucional –, ao espaço urbano: produção do espaço urbano conformado, hierarquizado e segregado (LEFEBVRE, 2002). Tais práticas “racionalizantes”, veem as contradições como desordem, como caos e impõe a coerência como resolução. Racionalidade que esmaga o cotidiano, transmutado em cotidianidade, e encaixota o urbano no urbanismo (DAMIANI, 2017). De modo geral, trata-se da subsunção do valor de uso ao valor de troca.

Contudo, intrínseca a própria suposta lógica da racionalidade, apesar das pretensões de controlar a expansão da mancha urbana e a periferização, a década de 1980 ficou marcada pelo aumento da periferia, sobretudo, na Zona Norte, “na qual dominava um cenário de falta de iluminação pública, transporte público escasso e precário, presença de submoradias em locais com praticamente nenhum lazer e serviços” (COMITRE, 2017b, p. 73).

A esse processo de periferização se coadunara a disputa pela cidade, por exemplo, na figura das Associações de Moradores¹⁰⁰ e nas ocupações. Trata-se, pois, do confronto das estratégias da vida cotidiana (nível P) e das forças homogeneizantes (nível G) no urbano (nível M).

Assim, entre os “neo-tropeiros” na boleia dos caminhões, que “integram” cidades pelo escoamento das mercadorias, e os “caçados” da cidade, as camadas empobrecidas, que desbravam os vazios urbanos, a Zona Sul se verticaliza pelas mãos de pedreiros migrantes e periféricos, a pobreza se espraia sobre suas vidas nos confins da urbanidade e, o Cérbero citadino: Estado, Mercado e Grande Mídia se empenham em apagar os indesejáveis – corpos negros-periféricos, pobres de todas as tonalidades.

3.7. Enveredando pelas vielas de memórias presentes: Sorocaba em preto

Em todos os momentos da produção socioterritorial de Sorocaba os negros estiveram presentes: nos fornos dos Sardinhas, na comitiva de Baltazar, como tropeiros, na Real Fábrica

¹⁰⁰ No Habiteto, diante a precariedade do bairro e o descaso do poder público, em agosto de 2007, sete moradoras oficializaram a primeira Associação de Moradores do (MAZINI, 2007).

de Ipanema, nas indústrias têxteis e de base, na E. F. Sorocabana, na arte e nos bancos escolares; resistindo, reivindicando, produzindo, denunciando e enegrecendo a cidade.

Cavalheiro (2006; 2015a; 2015b; 2017) dedicou-se a pensar a história sorocabana na perspectiva negra. Sendo crítico às teses de que Sorocaba, por não se fundar na produção cafeeicultora ou cana de açúcar, teria tido um regime escravista mais ameno. O autor assinala que a própria precipitação na emancipação endossa a “falsa aparência de que as relações entre os senhores e seus escravos, ou mesmo entre os ‘brancos’ e os ‘negros’, fossem harmoniosas” (CAVALHEIRO, 2006, p. 7). E questiona: como é possível abrandamento por “ternura humana”, como fala Aluísio de Almeida, num regime que desumaniza o outro?

Para Cavalheiro (2006), o cotidiano sorocabano não sustenta tal narrativa, o modo de viver do negro e sua cultura foram solapados pela violência. Para isso, a classe dominante utilizou “todo o aparelho de que dispunha, ou seja, promulgando leis, servindo-se da polícia, da emissão de posturas municipais, difundindo ideias e conceitos nas colunas dos jornais etc.” (p. 8). Em realidade, “as condições de vida dos escravos africanos aqui eram tão duras como em qualquer outro lugar” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 211).

No Código de Posturas da Câmara Municipal de Sorocaba, de 1850, “já se encontrava a proibição da capoeira, do batuque, do fandango e do entrudo” (CAVALHEIRO, 2006, p. 9). No de 1882, se reforçava, no art. 26, a proibição das danças negras. Da mesma forma, o Código de 1894 (art. 45) proibia a prática do batuque e tambaque¹⁰¹. Os Códigos de Posturas trazem em si o germe da discussão acerca do direito à cidade e expressam:

a intenção de evitar ajuntamentos de excluídos sociais (entre eles os escravos); de afastar da área central da cidade esses costumes que rivalizavam com a idealização do conceito de civilização das classes dominantes; bem como exercer um maior controle sobre as classes pobres e os escravos (Idem, p. 66).

Cavaleiro (2006) ainda cita outras práticas coercitivas por parte do poder municipal contra as manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras. Fala da extinção do samba caipira, outrora comum na cidade e da aversão à reunião de negros livres ou escravizados. Tem-se, daí, “a identidade cultural do negro sorocabano [...] sendo destruída, deturpada, extirpada, usurpada, num processo tão cruel quanto hipócrita” (p. 10).

Interpelamo-nos, poderíamos fazer um paralelo com o que ocorre atualmente em relação ao *slam* resistência nas praças públicas? Com os rolezinhos dentro ou no entorno do *shopping* Cianê (Praça da Bandeira)? Com os fluxos (baile funk) nos logradouros das periferias?

¹⁰¹ Sobre essas manifestações afro-brasileiras, ver: FERNANDES, Florestan. Congadas e batuques em Sorocaba. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007. p. 266-285.

Pensamos que sim; o mundo dos brancos não abre brechas para a existência material, tampouco simbólica, dos negros. Apagam-se as velhas memórias e tenta-se apagar, cotidianamente, a produção de novas. E isto é perceptível na diferença do tato com diferentes grupos, mesmo que ambos subalternizados.

A respeito disto, Cavalheiro (2006) pondera que os cateretês e fandangos, apesar de não possuírem origem afro-brasileira, eram reprimidos por ajuntar os excluídos. Mas os batuques, capoeiras, sambas eram muito mais reprimidos e cerceados, atrelados à **promiscuidade, desordem, vícios e criminalidade!** Tal narrativa ainda é uma constante para se referir às práticas culturais negras em Sorocaba, sobretudo, quando se trata da aglomeração de jovens negros periféricos fora dos limites da periferia, em fluxos ou rolezinhos:

*Um grupo de moradores do Conjunto Ana Paula Eleutério (Habiteto) tem procurado constantemente a redação do Ipa online para relatar a **falta de sossego** no bairro por conta dos bailes funk [que] reúnem centenas de pessoas que chegam com carros e colocam músicas do gênero funk em volume alto, interdita as ruas e fazem abertamente **consumo de drogas e álcool** (IPA ONLINE, 2019 – grifo nosso)¹⁰²*

*A Rua Dimas de Almeida estava **obstruída** por pessoas, que estariam promovendo **baderna** e ouvindo **música alta** [...] Ainda segundo a polícia, equipes realizam operações preventivas em bairros da cidade para inibir a prática (G1, 2017– grifo nosso)¹⁰³*

*Uma operação da Guarda Civil Municipal (GCM) de Sorocaba (SP) terminou com uma festa organizada por jovens no Parque das Águas [...] Com informações sobre a festa, que era organizada pelas redes sociais, os guardas se posicionaram no local para tentar coibir a **aglomeração de pessoas** (G1, 2018 – grifo nosso)¹⁰⁴*

*Um rolezinho feito no dia 4 deste mês acabou em assassinato na cidade. O encontro de centenas de adolescentes no Parque Campolim teve várias situações de invasão, depredação, e o **homicídio** de um segurança por motivo fútil (DIÁRIO DE SOROCABA, 2016 – grifo nosso)¹⁰⁵*

Dois shoppings de Sorocaba obtiveram liminar na Justiça para proibir em suas áreas internas e externas o “rolezinho” - encontro de jovens em shoppings centers marcados pela internet [...]De acordo com boletim de ocorrência, aberto pelo

¹⁰² Ipa Online. Bailes funks aos finais de semana no Habiteto deixam moradores sem sossego. **Jornal Ipanema:** Ipa Online: Polícia. Publicado em: 16 jul. 2019. Disponível em: <http://jornalipanema.com.br/n/?url=noticia/baile-funk-aos-fins-de-semana-no-habiteto-deixa-moradores-sem-sossego> Acesso em: 22 jul. 2020.

¹⁰³G1. PM dispersa baile funk realizado em rua na Zona Norte de Sorocaba. **G1:** Sorocaba e Jundiá. Publicado em: 04 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/pm-dispersa-baile-funk-realizado-em-rua-na-zona-norte-de-sorocaba-video.ghtml> Acesso em: 22 jul. 2020.

¹⁰⁴ G1. Operação da Guarda acaba com “rolezinho” no Parque das Águas em Sorocaba. **G1:** Sorocaba e Jundiá. Publicado em: 06 mai. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/operacao-da-guarda-acaba-com-rolezinho-no-parque-das-aguas-em-sorocaba.ghtml> Acesso em: 22 jul. 2020.

¹⁰⁵Diário de Sorocaba. Rolezinhos de jovens estão indo aos limites de Sorocaba. **Diário de Sorocaba:** Polícia. Publicado em: 21 out. 2016. Disponível em: <https://www.diariodesorocaba.com.br/noticia/250302> Acesso em: 22 jul. 2020.

shopping no dia seguinte ao evento, os jovens que participaram do “rolezinho” causaram algazarra, confusão e brigas (GONÇALVES Jr., 2014)¹⁰⁶

Poder-se-á dizer, a partir desses excertos, retirados dos principais jornais em circulação na cidade, que a violência tem lá suas continuidades, fazendo parte do cotidiano dos corpos negros-periféricos, dito doutra forma, a violência também guarda suas “rugosidades”, ao passo que estas “não podem ser apenas encaradas como heranças fisicoterritoriais, mas também como heranças socioterritoriais ou sociogeográficas (SANTOS, M., 2006, p. 25).

Noutros termos, significa dizer, no diálogo entre Lefebvre (2001; 2013) e Milton Santos (2006), que a produção social do espaço urbano, fundada no violento processo de subjugo da vida cotidiana às racionalidades, acumula não apenas formas, mas, também, práticas, ideologias, estratégias de tempos outros. Isto porque forma e conteúdo não existem apartados, tampouco são completamente apagados: o próprio processo de apagamento restitui a existência, seja na resistência-ressignificação, seja pela reposição da prática histórica do apagar.

Mas como se processa a dialética do apagamento e re-existência desses corpos no espaço? Cavalheiro (2017) traz algumas possibilidades ao discutir os lugares de memória e evidenciar o complexo e sistemático processo de apagamento dos afrodescendentes da cidade e da história oficial. Mas, também, a disputa pelo espaço público! Para o autor, as memórias são apagadas, outras reescritas, algumas deturpadas, ou seja, se (re)produzem socialmente em disputa; a permanência da prática da capoeira em praças públicas, outrora palco da mesma dança pelos negros escravizados é um testemunho dessa luta.

A respeito da memória, afirma:

A memória subsidia, enquanto construção coletiva, o sentimento de pertencimento [...] No entanto, nem sempre há interesse na sustentação desse sentimento de pertencimento ou enraizamento. Ou melhor, poucos são os grupos sociais que possuem a condição de manter sua memória autônoma, desvinculada de outra “oficial” que subalterniza os que lhe são alheias (CAVALHEIRO, 2017, p. 13-14)

Nesse sentido, questionamo-nos: qual é a problemática de uma historiografia, e mesmo, de uma geografia oficial, calcada na produção social do espaço pela perspectiva da branquitude fálica? Onde cabem as narrativas, memórias, histórias, enfim, inúmeras e importantes contribuições dos negros e indígenas? São perguntas de múltiplas respostas, que aqui não podemos esgotar. Mas, podemos afirmar, nesse momento, a narrativa oficial inviabiliza os

¹⁰⁶ GONÇALVES JR., Wilson. Shoppings conseguem liminar contra “rolezinhos”. **Cruzeiro do Sul**: Sorocaba e Região. Publicado em: 18 jan. 2014. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/526407/shoppings-conseguem-liminar-contrarolezinhos> Acesso em: 22 jul. 2020.

sujeitos, do presente, de se perceberem sujeitos-históricos, transformadores, herdeiros de vozes importantes, hoje silenciadas.

Cavalheiro (2017) pontua que a sociedade ocidentalizada “desprende-se” do passado, e a história, então, fica responsável por transportar esse passado que se pretende manter distante e descolado do presente. Nesse sentido, os lugares de memória – santuários, festas, museus, hinos etc. – aparecem como importantes. Quem tem acesso aos lugares, pode contar a história da forma que lhe convier. Determinando o que é relevante e irrelevante, digno de ser dito ou interdito (BOAVENTURA, 1988; 2008).

Pensando o espaço urbano, Cavalheiro (2015b; 2017) destaca o apagamento das referências territoriais do Largo de Santo Antônio, na Praça Nicolau Scarpa (Centro), através da substituição de uma farmácia que carregava o nome do santo por uma óptica.

No século XIX, a Igreja de Santo Antônio foi erguida e era o centro de manifestações culturais negras da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos (Irmandade de São Benedito)¹⁰⁷. Juntamente ao Chafariz e Mercado Municipal, constituindo territorialidade negra¹⁰⁸. Não só manifestações religiosas, mas culturais ocorreriam, imbricadas no mesmo espaço, disfarçadas (sincréticas), como o samba caipira e o batuque de umbigada.

Com o processo de especulação imobiliária a Igreja foi transformada em Convento da Imaculada Conceição e de Santa Clara, depois virou complexo comercial e, por fim, residencial; o Chafariz derrubado e o Mercado Municipal refeito e, apesar de ainda hoje ser território de aglomeração negra – agora corporificados nos pedintes, vendedores formais e informais, “fazedores de rolo”¹⁰⁹ –, não se fala de sua ancestralidade.

Tal qual, a capela de João de Camargo, na atual Avenida Barão de Tatuí, congregava famílias negras e, também, foi importante território negro. A aglomeração “de pessoas em torno da Igreja da Água Vermelha” (CAVALHEIRO, 2015b, p. 42) acarretou a perseguição dos cultos negros, por parte do poder público, e Camargo foi preso em 1913. Os ajuntamentos sofriam denúncias de perturbação à ordem – assim como os rolezinhos, o batuque do samba, o grave do funk, os tambores africanos, rechearam as páginas policiais.

¹⁰⁷ Segundo Raul Joviano Amaral, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito são santos negros, de origem bantu, erigidos na necessidade dos negros de se protegerem e protegerem suas práticas religiosas, os santos são, por assim dizer, as vestes de Iemanjá e dos deuses-Órixas.

¹⁰⁸ Segundo Carlos Carvalho Cavalheiro (2015), a Igreja servia à realização das práticas religiosas, o Chafariz centralizava os encontros, as relações, tal quais seus possíveis conflitos e o Mercado Municipal era lugar das práticas culturais da penada, samba e capoeira.

¹⁰⁹ Referimo-nos à troca e venda informal de produtos às voltas do Mercado Municipal, prática conhecida popularmente como “rolo”.

Outros apagamentos se inscreveram na história sorocabana. De volta aos Sardinhas e o Morro de Araçoiaba, nota-se a anulação da presença de africanos na fundição do minério de ferro por eles encontrado e se atribui o marco da siderurgia brasileira somente aos conquistadores.

Posteriormente, no que viria a ser a Fábrica Real de Ipanema, tem-se no estouro da Guerra do Paraguai, a instalação da “primeira fábrica de armas brancas do País” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 42), sob direção do capitão Joaquim de Sousa Mursa, mas são as mãos negras desarmadas que vão à linha de frente de uma guerra que os brancos podiam fugir. Assim, sob a promessa de libertação os escravos iam para guerra, sem louros no retorno, se houvesse.

Segundo O Cruzeiro do Sul (2004, p. 214), “escravos africanos foram amplamente utilizados na Real e, depois, Imperial Fábrica de Ferro de São João do Ipanema”. O mesmo trabalho destaca que “Frederico Luís Guilherme Varnhagen, segundo diretor da fábrica, em relatório às autoridades portuguesas, manifestava descontentamento em relação aos metalúrgicos alemães e ressaltava que os escravos africanos trabalhavam muito melhor que seus conterrâneos”. Todavia, a narrativa de que o negro era inapto para o trabalho fabril se propagou.

A respeito do estigma e presença negra na Fábrica de Ferro São João de Ipanema, os estudos de Mario Danieli Neto (2006) e Mariana Ribeiro (2014) trazem elementos que questionam a concepção de que o negro escravizado ou livre não servia ao ofício fabril.

Danieli Neto (2006, p. 119), por exemplo, destaca que “os conhecimentos do trato de metais de vários povos africanos eram a base das incursões em metalurgia no Brasil” e que a chegada dos primeiros escravizados data de 1810. Esses ocuparam várias funções na fábrica, inclusive as mais técnicas.

Mariana Ribeiro (2014), por sua vez, dedica-se a discutir a presença de negros livres na Fábrica, endossando a significativa presença desses sujeitos, sua participação em múltiplas funções e a labuta de, mesmo livres, viverem sob a insígnia da violência física e simbólica, materializada, por exemplo, na obrigatoriedade de introjetar as práticas cristãs.

Aluísio de Almeida (1968b) também fala da corporeidade negra em Sorocaba, ao retratar, por exemplo, o cotidiano festivo e alegre na cidade, através da música, festividades religiosas e espetáculos. Destaca o Teatro São Rafael (1844), construído pelos escravos, mas que na festa não aparecem. Passa rapidamente pela existência da “banda de música da fábrica do Ipanema, composta na sua maioria de escravos” (Idem, p. 136) e de Vicente Zeferino, formada por “escravos analfabetos do coronel Antônio Lopes de Oliveira, lá por 1880” (Idem, p. 138). Pontua as mulheres escravizadas, as quitandeiras, que junto a suas crianças, iam vender

doces e avivar o centro da cidade. Também fala da presença de negros escravizados na Fábrica de Chapéus de Antônio Rogick (1848).

O mesmo Aluísio reforça a presença de escravos nas comitivas dos tropeiros e noutras atividades, como em serviços nas áreas urbanas (escravos de ganho). A historiografia sorocabana demonstra que mesmo líderes liberais e abolicionistas possuíam escravos. Além dos fazendeiros que, também, utilizavam mão-de-obra escrava no cultivo de algodão herbáceo.

Em pesquisa sobre o movimento negro, escolarização e o 13 de maio em Sorocaba, Fátima Aparecida Silva (2005) colhe história oral de Sr.^a Ondina Seabra mulher negra, professora e militante da Frente Negra Brasileira de Sorocaba na década de 1930. O relato de Sr.^a Ondina traz à baila o nome de dois “pretos velhos” Olímpio e Anselmo, responsáveis pela instalação do encanamento para serviço de água no centro de Sorocaba. Comumente, a década de 1930 é evidenciada como de profundas mudanças urbanas, nomes de importantes políticos, arquitetos e engenheiros avolumam os livros, mas ficam as lacunas sobre quais foram os braços que efetivaram no chão o que fora escrito de cima do cotidiano da cidade.

O precioso relato de Sr.^a Ondina suscita também outra provocação: contemplados foram os moradores do Centro e das adjacências às fábricas na República, o mesmo não ocorreu rapidamente e qualitativamente aos Anselmos e Olímpios, tal processo não ficara preso no relógio da história; seria por ser lar de figuras pretas sem rosto, que a periferia da cidade é a que primeiro sofre com racionamento de água na contemporaneidade?¹¹⁰

Percebe-se, pois, como o poder político, econômico e territorial, em Sorocaba, passou como herança. Os sorocabanos relacionados à construção do Brasil são postos como heróis. Restringem-se a produção socioterritorial e racial aos herdeiros de Baltazar, homens metidos com o negócio tropeiro, comerciantes e industriais. Contudo, de suma importância reforçar e não esquecer, os caminhos também foram e são trilhados por negros, indígenas, trabalhadores, homens e mulheres anônimos; nosso compromisso, enquanto pesquisadores, educadores e cidadãos, é não deixar esquecer.

¹¹⁰ Redação. Abastecimento de água é interrompido nas zonas norte e oeste de Sorocaba. **Cruzeiro do Sul – Sorocaba e Região**: 1 Min de Leitura. Publicado em 12 out. 2019.

Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/abastecimento-de-agua-e-interrompido-nas-zonas-norte-e-oeste-de-sorocaba/> Acesso em: 17 jun. 2020.

TV Tem. Obras interrompem abastecimento de água em alguns bairros de Sorocaba neste domingo. **G1**: Sorocaba e Jundiá. Publicado em: 11 abr. 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiá/noticia/2020/04/11/obras-interrompem-abastecimento-de-agua-em-alguns-bairros-de-sorocaba-neste-domingo.ghtml> Acesso em: 17 jun. 2020.

3.8. Além Ponte e Além da Cidade: a produção socioespacial do *tradicional* Jd. Cruzeiro do Sul e do *marginal* Habitemo

Para falarmos do Jardim Cruzeiro do Sul, faz-se necessário recorrer à história e estória dos imigrantes no município. Sérgio Coelho de Oliveira (2002), em “Os espanhóis”, retrata pelas amareladas memórias dos moradores a produção socioespacial do Além Ponte

[...] reduto dos espanhóis e, por isso, apelidado de “bairro da espanholada”, exatamente porque ali se concentraram as famílias espanholas que começaram a chegar na cidade a partir de 1885, especialmente nas primeiras décadas do século XX, após uma passagem pelas fazendas de café, onde foram substituir a mão-de-obra escrava (OLIVEIRA, 2002, p. 11)

A história desses imigrantes está atrelada à profunda mudança no quadro social, político e econômico – desmantelamento, criminalização e rompimento com o regime escravagista e instituição de ideais liberais.

Segundo Oliveira (2002), os imigrantes espanhóis saíam clandestinamente do porto de Gibraltar, território no extremo sul da Espanha, mas pertencente aos ingleses, e percorriam longos trajetos a pé, a depender do lugar, também de trem. Sendo a massa de pobres da Espanha, muitos eram analfabetos e sequer tinham saído alguma vez de seus vilarejos. Permanecendo, então, em navios precários, sob situações mais precárias ainda, entre 18 e 22 dias, rumavam ao porto de Santos.

Com passagens pagas pelo governo brasileiro, eram transferidos para capital paulista até a Hospedaria dos Imigrantes, para serem cadastrados e levados às fazendas de café. A necessidade da vinda desses imigrantes se atrela ao processo de proibição do tráfico de africanos escravizados, a partir da instituição da Lei Euzébio de Queiroz, em 1850.

Além disto, a conjuntura de profunda crise no sul da Espanha, na qual os camponeses viviam em situação de pobreza extrema, fez do Brasil a possibilidade de uma vida melhor. Nesse contexto, “entre as cidades interioranas paulistas, Sorocaba foi a que abrigou o maior número de famílias imigrantes espanholas” (OLIVEIRA, 2002, p. 26)¹¹¹, que viam nas fábricas de tecelagem possibilidade de ascensão¹¹².

Segundo Oliveira (2002), o Além Ponte era, nos últimos suspiros do século XVIII, terras de João de Almeida Pedroso. Essas terras foram divididas em duas, por questão de herança e,

¹¹¹ Oliveira (2002) se vale do Censo Demográfico de São Paulo (IBGE) e dos Dados do Recenseamento Geral de 1970, para demonstrar que os espanhóis são maioria de imigrantes em Sorocaba, sendo 1386 espanhóis dentre 3230 estrangeiros no município.

¹¹² Citando o historiador Aluísio de Almeida, Oliveira (2002) destaca que a maioria dos espanhóis eram incorporados pela Fábrica Santa Maria, no Além Ponte, incluindo mulheres e crianças.

posteriormente, comercializadas. Os arruamentos foram se expandindo, novos loteamentos surgindo e, em 1922, se iniciava a venda de terrenos na Vila Hortência, que ficava no final da linha do bonde elétrico da época, regularizados em 1935, dando origem a Vila Hortência I.

Com o passar dos anos, com muito trabalho e economia, os imigrantes espanhóis passariam de empregados e meeiros para proprietários das terras agricultáveis de toda faixa montanhosa dos lados Sul e Leste da cidade [...] Aí eles irão cultivar extensos pomares de laranja e canteiros de hortaliças, especialmente a cebola (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

Quinzinho de Barros foi importante para vinda de muitos espanhóis à Sorocaba, pois, era necessário que um fazendeiro brasileiro se comprometesse em recebê-los e empregá-los. Assim, o grande proprietário de terras do Além Ponte as cedeu para que os imigrantes espanhóis plantassem, sob sistema de meeiro. Importante salientar que os espanhóis que trabalhavam na fazenda de Quinzinho conviveram com os negros escravizados.

Oliveira (2002) pontua algumas possíveis razões para a escolha de Sorocaba como destino dos espanhóis: a concentração de espanhóis na cidade (redes de solidariedade), a industrialização apta a absorver a mão-de-obra espanhola; a “construção da represa de Itupararanga [...]; extensão das linhas da Estrada de Ferro Sorocabana e do serviço urbano de bondes; a expansão da rede de energia elétrica e a instalação do sistema de água e esgoto” (p. 44), além da difusão de informações sobre Sorocaba através da linha de ferro que cortava as plantações de café, onde muitos imigrantes espanhóis trabalhavam.

Apesar de europeus, havia conflito entre os espanhóis e os “sorocabanos tradicionais”, que viviam do outro lado da ponte, o que dificultava que jovens espanhóis fossem à cidade estudar. “A língua, os costumes e a condição social” (OLIVEIRA, 2002, p. 59) os separava do restante da cidade. Relatos mostram que os espanhóis estudavam no Grupo Escolar “Senador Vergueiro”, do lado de cá da ponte, e imigrantes cediam seus galpões ou fazendas, para se construir escolas para crianças devido à distância das escolas de Sorocaba. Assim, a solidariedade entre os imigrantes se fortalecia.

A proximidade com as indústrias e vilas operárias contribuíram com as metamorfoses urbanas do Além Linha e Além Ponte, tal qual do Cerrado. Como nos fala Celli (2012, p. 81), por volta de 1925, o “crescimento urbano deu-se ao norte e noroeste (Além Linha), a sudeste e leste (Além Ponte), em função das atividades ligadas à industrialização. Houve também um significativo crescimento na direção oeste e sudoeste (Cerrado), para além do Centro”. Esse crescimento sofre nova onda em meados da década de 1960, devido ao Plano Diretor e

documentos complementares que direcionaram os arruamentos e zonas industriais para essas regiões.

Oliveira (2002) destaca a existência de clubes espanhóis¹¹³ naquela época, assim como cinemas, teatros, grupos musicais e festas comemorativas, tais quais as festas das Flores e o carnaval, realizados pela juventude espanhola. Nos relatos evocados pelo autor, o que nos parece mais forte são a instituição de laços de solidariedade e a produção do espaço pela perspectiva de cidadãos comuns, evidenciando, pois, a importância desses para expansão urbana nas áreas próximas ao rio Sorocaba.

De lá para cá muitas mudanças inscreveram-se no Além Ponte. Na década de 1990, sobretudo, com a construção de “condomínios fechados voltados à classe média e alta” (CELLI, 2012, p. 113), como o Rancho Dirce, Granja Olga I, II e III, Village Saint Claire dentre outros – citados como moradia dos alunos da manhã da E. E. Prof. Aggêo.

Em relação ao atual bairro da Árvore Grande, outrora mato e pasto, sua história está atrelada com a compra de uma pequena casa e, posteriormente, de um sítio, pela família Haro; que transformou parte dos 10 alqueires em plantação de laranja, com o que enriqueceram. Oliveira (2002) pontua que a produção de laranja foi bastante forte em Sorocaba, contudo, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e o bloqueio das rotas comerciais, somados às pragas dos laranjais, os negócios declinaram e as terras foram loteadas.

Atualmente, o bairro que está às margens de uma das principais vias de acesso ao centro da cidade, a Avenida São Paulo, dispõe de supermercados, restaurantes, hospital, significativa arborização, e demais estabelecimentos de serviços (oficinas de carro, postos de gasolina etc.). Além de dispor de diversas linhas de ônibus.

Percurso comum marca a história desses imigrantes: trabalho nas fazendas de café, plantação de hortaliças, laranja e cebola em Sorocaba, trabalho no comércio e a influência de muitos de seus descendentes na política. Tal “oportunidade” cedida aos imigrantes denota processo no qual o Brasil, apesar de suas práticas violentas, via no imigrante a redenção de Cam¹¹⁴, ou seja, a possibilidade de superar seu passado escravagista com o embranquecimento da população.

¹¹³ Segundo Oliveira (2002) os três clubes espanhóis se localizavam nas ruas Cel. Nogueira Padilha, Ruy Barbosa e, o Cervantes, na Cel. José Tavares.

¹¹⁴ Fazemos alusão à pintura de Modesto Brocos, “A redenção de Cam” (1895), retrato dos anseios brasileiros, na passagem do século XIX para o XX, de embranquecer a população através da miscigenação entre afro-descendentes e europeus. No quadro, (possivelmente) uma avó retinta agradece aos céus pelo neto branco, fruto da relação de sua filha, já embranquecida, com um europeu. A *redenção* refere-se à passagem bíblica que atrela a maldição de Cam, tido com ascendente dos povos africanos, a justificativa cristã para a escravização dos negros.

Mas o fato é que nem três gerações conseguiram embranquecer o país. Atualmente, o Brasil conta com população majoritariamente negra. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, os negros¹¹⁵ correspondiam a 55,4% da população (SILVEIRA, 2018)¹¹⁶. Mas não é só no contingente populacional que os negros são maioria, outros dados revelam sua predominância: em 2017, “75,5% das vítimas de homicídios” (IPEA; FBSP, 2019, p. 49); aumento da violência letal contra mulheres negras de 20% entre 2014 e 2016 (BRASIL, 2016); em 2016, segundo registros de Disque 100, LGBTT negros eram maioria em casos de violência, em todas as categorias: gays (44,6%), lésbicas (43,8%), travestis (36,2%) e transexuais (35,5%) (SILVA, 2018).

Evidenciar esses dados é importante, pois revela a violência cotidiana, eco do passado escravista, à qual está submetida a população negra. E a violência é, justamente, o que media a produção do Conjunto Habitacional Ana Paulo Eleutério, o Habiteto. Meira (2005), Mazini (2007) e Comitre (2017b), dedicaram-se a estudar o bairro periférico, e é em seus estudos que se constroem as linhas que seguem.

Sandro Ivo de Meira (2005) estuda o caso do Habiteto na perspectiva da Política Habitacional, instituída pelo poder público municipal, em meados da década de 1990. Comparando o Plano Diretor (Lei Municipal n.º 7.122/04)¹¹⁷ e a efetivação da Política Habitacional, o autor infere que o caso do Habiteto, enquanto iniciativa do poder público municipal, “não se configur[ou] como um processo de inclusão social, já que distanciam essa parcela da população do acesso aos serviços e equipamentos públicos” (MEIRA, 2005, p. 17).

Seu estudo revela que apesar das disposições do Estatuto da Cidade (2001), que versa sobre a responsabilidade do município em “combater as disparidades sociais e econômicas concentradas nas cidades, principalmente, no que dizem respeito ao controle do uso e ocupação do solo urbano” (Idem, p. 21), as demandas da população foram sufocadas pelo interesse privado (enleados aos interesses do poder público).

Comitre e Ortigoza (2013) ao tratarem do processo de segregação socioespacial em Sorocaba partem da concepção de Carlos (2014) de que o espaço urbano é simultaneamente

Itaú Cultural. **A redenção de Cam (1895)**. Enciclopédia: Itaú Cultural (Pintura). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> Acesso em: 04 jan. 2020.

¹¹⁵A noção de *negro* aglutina, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pretos e pardos.

¹¹⁶SILVEIRA, Daniel. População que se declara preta mantém tendência de crescimento no país, aponta IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 26 abr. 2018. Caderno de Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-mantem-tendencia-de-crescimento-no-pais-aponta-ibge.ghtml> Aceso em: 02 jan. 2020.

¹¹⁷O Plano Diretor de 2004 não é o primeiro do município, mas é o que primeiro se vincula com o Estatuto da Cidade (2001).

“produto, meio e condição das relações sociais” (COMITRE; ORTIGOZA, 2013, p. 49). Assim, as formas inscritas no território influem na dinâmica social, ao passo que “a sociedade no ato de produzir sua vida cotidiana simultaneamente (re)produz o espaço” (Idem, p. 57).

Sendo, pois, a sociedade capitalista, se materializa no espaço as contradições e desigualdades basilares desse sistema. O espaço urbano produzido aufere contornos diversos, ou seja, a cada fração do território, a depender de sua infraestrutura e serviços disponíveis, é atribuído determinado valor. Nesse sentido, o direito à cidade e suas benesses transmutaram-se, pois, em privilégio à cidade, à moradia, à dignidade.

André Pereira Mazini (2007) pensa a produção do espaço na perspectiva miltoniana, enquanto conjunto indissociável de ações e objetos¹¹⁸, num contexto de capitalismo globalizado. Nesse sentido, o autor busca compreender “como esse processo do capitalismo globalizado, pautado no avanço das novas técnicas e da competitividade pela busca da mais valia universal, vem reorganizado o espaço da cidade contemporânea” (p. 25), esvaziando de cidadãos as cidades ou, em termos lefebvrianos, solapando o valor de uso em detrimento do de troca.

Assim, “o ato de morar bem na cidade, dentro do modo de produção capitalista, aparece como conquista pessoal e não como direito social fundamental” (Idem, p. 29). Mazini (2007) situa os moradores do Habiteto como os homens lentos concebidos por Milton Santos “são aqueles que permanecem excluídos ou, quando são incluídos é de forma perversa” (MAZINI, 2007, p. 31), esses são os trabalhadores sobrantes (BURGOS, 2009), os potencialmente necessários (DAMIANI, 2017) no contexto de reprodução ampliada do capital.

Já Comitre (2017b, p. 110) analisa a “relação entre violência, planejamento das cidades e reprodução do espaço urbano”, discute na dialética entre o estado de exceção e a militarização urbana, sob narrativa de segurança, a ampliação e legitimação da violência contra determinadas parcelas da população e fragmentos urbanos. Para tal, discorre sobre a Muralha Eletrônica, Lei dos Bares, privatização do espaço público e desfavelamento como estratégias do urbanismo militar. Nesse último é que se localiza o estudo de caso sobre o Habiteto.

Para discutir a instituição do Habiteto, Comitre (2017b) situa-o no contexto das mudanças regional e nacional. O autor destaca dois momentos da industrialização sorocabana como fundamental ao estímulo da urbanização no município. O primeiro atrela-se à indústria têxtil e construção da Estrada de Ferro Sorocaba, no final do século XIX. O segundo relaciona-

¹¹⁸ SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EdUSP, 2006.

se com a descentralização das indústrias da Grande São Paulo, junto à construção das rodovias Raposo Tavares (SP-270) e Castelo Branco (SP-280), em 1950 e 1980, respectivamente¹¹⁹.

Tal conjuntura transformou o espaço urbano, mas o “desenvolvimento urbano-industrial não acompanhado de melhorias na infraestrutura e serviços em todos os fragmentos urbanos culminou no avanço de problemas sociais, econômicos e ambientais na cidade de Sorocaba” (COMITRE, 2017b, p. 69).

Na década de 1970, a população, seguindo os eixos viários, começou ocupar as zonas Norte e Oeste da cidade. O cenário de “falta de iluminação pública, transporte público escasso e precário, presença de submoradias em locais com praticamente nenhum lazer e serviços” (Idem, p. 73), realidade não muito distante da atualidade, se concentrou na Zona Norte, em 1980.

Uma década depois o poder público municipal e o mercado imobiliário se voltam para a Zona Norte e inicia a construção de conjuntos habitacionais na região, pautado num higienismo social, que não produziu infraestrutura e serviços que contribuíssem para a melhora da vida da população ali residente, mas na sua exclusão, segregação e violação. Comitre (2017a) fala de um *despertar para a zona Norte*, vinculado à potencialidade da reprodução do capital no espaço urbano.

A periferização foi estimulada pelo poder público e apropriado pelo setor privado, que a viram como via da reprodução do capital no espaço urbano, a partir da especulação imobiliária bem como de um processo de segregação socioespacial. Assim, “de 1994 e de 2000, notamos que o crescimento da mancha urbana ao norte e oeste é bastante significativo” (CELLI, 2012, p. 113).

É nesse contexto, de profundas transformações urbanas, oriundas de intencionalidades públicas e privadas, que se realiza o Projeto de Desfavelamento de Sorocaba¹²⁰, em 1997 (MAZINI, 2007; COMITRE, 2017a; 2017b). Tal projeto deu-se pela “retirada de aproximadamente 500 famílias que se encontravam distribuídas pelo território de Sorocaba, sobretudo, em áreas de risco ou de proteção ambiental da zona Norte da cidade, como os bairros Laranjeiras, Vila Helena, Aparecidinha, Jardim Guadalupe e Éden” (COMITRE, 2017b, p. 218), pelo então Prefeito Renato Amary.

Segundo a Secretaria da Cidadania, as famílias desapropriadas “[localizavam-se] às margens de rios, córregos, ou em áreas reservadas ao uso institucional, como praças, jardins e

¹¹⁹ Segundo Comitre (2017), a década de 1950 é marcada pelo investimento nas rodovias. (Milton Santos)

¹²⁰ O Projeto de Desfavelamento realizou através de Secretaria da Cidadania do Município e do Fundo Social da Solidariedade de Sorocaba (MAZINI, 2007; COMITRE, 2017).

equipamentos públicos de loteamentos periféricos” (MAZINI, 2007, p. 37). Em 1998, cria-se o Habiteto.

O projeto inicial previa a construção das moradias para os beneficiados por meio da ação em conjunto com a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), porém, esta não concordou com a área cedida pela prefeitura por considerar fora dos padrões estabelecidos pelo projeto, alertando a distância do assentamento em relação ao centro, responsável por gerar pouca viabilidade de inclusão com o restante da cidade, além do difícil acesso ao centro comercial e aos empregos, causando a exclusão social desta população (COMITRE; ORTIGOZA, 2013, p. 53).

Não aceito o projeto pela CDHU e já transferidos esses sujeitos para as franjas da Zona Norte, a Prefeitura deixou em situação precária essa população (anexo 01), não lhes dando suporte para a construção de suas moradias, provendo apenas a infraestrutura urbana básica e retardando em seis anos o asfaltamento dos logradouros. Os relatos das entrevistadas por Mazini (2007) revelam o descaso do poder público municipal em relação a essa parcela da população.

Esse dia está guardado na memória das moradoras como sendo o dia de maior sofrimento e de humilhação de suas vidas. Segundo elas, foram tratadas “como bichos” pelo poder local. A desmontagem dos barracos, como a limpeza do entulho que ficou na área verde, foi realizada por presidiários do município, em troca da redução de suas penas. Para algumas famílias, foram cedidos pelo poder local somente pedaços de lona para se construírem seus barracos no novo lugar de morada. Quando chegaram ao Habiteto, recebida pela Guarda Municipal, logo na entrada do assentamento, cada família era direcionada para seu lote de 5 por 25 de metragem. A dura realidade de um assentamento começara a ser sentida no corpo. Logo, perceberam que as promessas feitas pelos representantes do poder local de que as condições sociais de vida daqueles que fossem para o lugar prometido (Habiteto) melhorariam, soavam falsas (MAZINI, 2007, p. 48-49).

Façamos um adendo. Comitre (2017b, p. 219) destaca na narrativa de uma das moradoras mais antigas do Habiteto que a gênese do bairro está atrelada ao “movimento de luta por moradia de Sorocaba”. O que traz para a história do Habiteto a própria luta dos pobres na cidade, desmitificando a percepção de que esses são passivos da história

Esse destaque é importante, pois, se compreendemos que o espaço urbano é produzido e disputado, evidenciar o movimento dos excluídos da cidade evidencia que a história não está acabada, que nos interstícios do direito à cidade aflora a possibilidade. Que se de um lado há interesses privados, doutro há resistência.

Em período de instituição do Plano Diretor, os interesses do Estado, na figura de Amary estavam empapados de interesses privados (anexo 02), voltados à especulação imobiliária. Como nos fala Comitre (2017a, p. 786): “Em Sorocaba quem principalmente aproveitou as transformações da estrutura urbana promovida pelo poder público foi o próprio prefeito da época, já que muitos vazios urbanos situados na zona norte pertenciam à sua empresa de

empreendimentos imobiliários” (COMITRE, 2017a, p. 786). Pode-se inferir que o então Prefeito deu cabo a legislação que exige melhoria das condições de vida, contudo, ele se “esqueceu” que o documento trata da população de toda cidade, não só de si mesmo.

É importante destacar, dentre as mudanças, a construção do SENAI, Toyota e Parque Tecnológico “responsáveis por estabelecer o processo de valorização do espaço” (COMITRE, 2017b, p. 176), como uma espécie de “pedagogia da cidade”, que “direciona” os sonhos dos estudantes da escola Wanda para o ingresso nas fábricas e cursos técnicos das adjacências.

Outras mudanças na Zona Norte, a construção de *shoppings*¹²¹, avoluma importância, pois, sua implantação “se revela como uma estratégia de exclusão e privatização do lazer” (COMITRE, 2017a, p. 794), mantendo circunscrita nas franjas urbanas a juventude periférica, bem como aproximando esses jovens apenas dos espaços de consumo.

Tal movimento fora apreendido nas conversas com os estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa – e reforçado nos questionários. Cerca de 5 km de distância do bairro, o Shopping Cidade é a primeira – quando não única – opção de lazer, pois, é um lugar que podem ir a pé, economizando o transporte e o tempo. Já os demais espaços de lazer como praças, parques, zoológico, teatros, museus etc., concentram-se no Centro.

Enfim, muitas foram as mudanças nas zonas Leste e Norte de Sorocaba. E muitas são as narrativas. Tem-se no caso dos espanhóis a narrativa da superação das adversidades pelo trabalho e, no Habitetto, a do perigo iminente que deve ser contido, subjogado e no extremo, eliminado. Como nos fala Comitre (2017b, p. 97): “O combate aos índios pelos europeus no processo de colonização foi transformado hoje no combate aos pobres e aos negros”. Em contexto sorocabano, a caça aos índios pelos bandeirantes transmuta-se em caça aos corpos negros-periféricos pelo Estado, personificado na figura da polícia militarizada.

Notam-se no decurso do desenvolvimento socioeconômico e espacial de Sorocaba caminhos outros, “veias embranquecidas” que vão tomando a cidade – os eixos de especulação imobiliária -; repondo o secular apagamento do negro, pobre e periférico da cidade. Tem-se, daí, o embranquecimento urbano. Processo que reflete no espaço relações sociais estruturalmente racistas.

O embranquecimento toma o próprio corpo: os alunos se sentem confusos com suas autodeclarações; as alunas “não gostam de seus cabelos cacheados”; muitos outros põem os sonhos no *stand by*, para dar conta de ter dinheiro suficiente para sair desse espaço de estigma. É o estranhamento espacial (LEFEBVRE, 2013) e corpóreo (FANON, 2008) invadindo-os.

¹²¹ Segundo Comitre (2017a), em 2012 foi inaugurado o Plaza Shopping Itavuvu e em 2013, o Shopping Cidade.

CAPÍTULO 4. DA NEGAÇÃO À CRISE DA ESCOLA: OS FUNDAMENTOS DO ESTILHAÇAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA

Antigamente eu pensava: “ah quero fazer faculdade, quero fazer tal coisa”, mas, sinceramente, tipo, depois... de eu tentar começar arrumar emprego, tentar procurar uma vida fora daqui, tipo, eu percebi o quanto julgam esse bairro...

Eu... já cheguei até chorar, falando “meu Deus o que vai ser de mim depois que eu terminar os estudos?” [...] A gente devia sair da escola já com um objetivo de fazer uma faculdade ou um curso, mas a gente não sai...

(Relatos de estudantes da E. E. “Professora Wanda Costa Daher”, 2019)

No art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se estabelece: a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Inspirados nessa prerrogativa e compreendendo a sociedade da qual somos parte-ativa fundada em ideais de trabalho, letramento e democracia, lançamos mão de um “tripé formativo” que corroborassem as interpretações das diferenças de desempenho entre corpos negros-periféricos e estudantes da escola central – medianos ou corpos negros-periféricos descolados.

O horizonte? Verificar se a escola forma para o trabalho qualificado, cidadania e níveis superiores de instrução. A tríade consubstanciada por uma formação que contemple a autoestima dos estudantes, sobretudo, dos negros e periféricos. Em suma, apreender se na e pós-escolarização, percebemo-nos parte dessa sociedade, se temos subsídios para acessar oportunidades de emprego, se nos reconhecemos como gente.

Ao fim e ao cabo, estávamos com a carne dilacerada pelas gentes em caco. A escola estilhava-se por debaixo das representações de si: currículos oficiais, diretrizes da educação, gráficos, discursos. As representações não davam conta de escamotear as diferenças, as carências e o prejuízo, sobretudo, às corporeidades marcadas pela raça e pela pobreza. As *ideias fora do lugar* ganhavam seu lugar em nossas angústias.

Como laborar sobre o caráter impessoal, universal e igualitário implicado na escola da modernidade, se diante de nós cada uma dessas ideias deslocava-se da materialidade do cotidiano escolar de meninos e meninas tão díspares? Como compreender os fundamentos históricos da dor de se chegar ao fim da escolarização em lágrimas, com os sonhos capengados pelo estigma socioespacial e racial? Despindo-se das representações!

Destarte, pensar os processos que se imbricam à “abertura” da escola aos negros, na perspectiva das ideias fora do lugar pareceu-nos profícuo à reflexão da gênese da escola-periférica. Isto porque, como demonstra a análise de Roberto Schwarz (2014), a modernidade brasileira é marcada pela coexistência contraditória entre ideias republicanas e práticas coloniais: escravidão, dependência pessoal, patrimonialismo, desigualdades sociais etc.

Nesse aspecto, também, Machado (2009) analisa as promessas dos republicanos acerca da chegada da escola a todos os lugares, o que, realmente, não ocorreu, pois na realidade, 90% da população chegava analfabeta ao final do século XIX. As reformas educacionais realizadas entre o final do século XIX e início do século XX, sob o signo da universalização, democratização e gratuidade do ensino, não foram acompanhadas de mudanças nas condições socioeconômicas para que os recém-libertos obtivessem acesso efetivo à escolarização.

O que se descortina é uma modernidade que feita da colonialidade (QUIJANO, 2007) excluiu o negro liberto e, já não podendo mais cativá-lo aos grilhões, labora representações sobre esse corpo, que o mantenham sob o estigma da inferioridade (SOUZA, N., 2019).

Diante isto, parece-nos imprescindível transcender os remotes da história linearmente estruturada, e encontrar as relações sociais no interior da produção social da escola no espaço urbano, ou seja, refletir pelo processo genético histórico, os fundamentos da segregação espaço-educacional racializada. Dito noutros termos, é reflexionar sobre as mediações entre as formas e conteúdos da instituição da escola pública.

Revistar os projetos de escola, as políticas interessadas e as contra políticas empunhadas pelos movimentos negros e populares, num movimento histórico-genético, pareceu-nos pertinente caminho, para pensar o lugar destinado aos corpos não-universais nos sistemas de ensino, a fragmentação das escolas no movimento do próprio estilhaçamento do urbano e, depois, regressar aos nossos sujeitos de pesquisa, a fim de lançar luz às pás que cavam o fosso entre eles.

4.1. *Éclairer l'obscurité* ou iluminar à escuridão? Notas sobre a invenção da escola pública brasileira

Desde sua gênese, a educação foi apropriada, disputada, deturpada, reinventada por diferentes segmentos sociais e poderes, materializando distintas e contraditórias finalidades. É o que nos mostra Mario Alighiero Manacorda (2010 [1983]), quando discute a História da Educação desde o Egito Antigo à atualidade¹²²; sua obra revela intensa e extensa disputa pela instrução nas diferentes sociedades. E por aqui não foi diferente.

Apesar do “Novo Mundo” não brotar com a colonização e o Brasil não ser uma descoberta de Cabral¹²³ consideraremos como marco da instrução brasileira a chegada dos padres jesuítas. Considerando-a enquanto prática organizada no interior de instituições.

Saviani (2005) ao discutir as ideias pedagógicas no Brasil nos fornece panorama do processo de instituição da escola:

Chegando à colônia brasileira, em 1549, os jesuítas implantaram os primeiros colégios contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa [...] ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro (SAVIANI, 2005, p. 4)

Durante esse período destacaram-se a pedagogia basílica de Nóbrega e de Anchieta. Estas, a partir da apropriação do tupi para fins de se *encucar* por meio da palavra a visão maniqueísta e dual de mundo – bem e mal, Deus e Diabo –, contribuíram para que se efetivasse “pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” (Idem, p. 6); além de relegar à cultura africana e indígena o lugar de demonizadas. A exploração de seus territórios e corpos estava justificada: em nome de deus e da iluminação, colonização!

Em 1599, a Companhia de Jesus suplantou a pedagogia basílica, norteando-se pelas ideias pedagógicas do *Ratio Studiorum*¹²⁴, que se

[...] caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar

¹²² MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de: Gaetano Lo Monaco. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1983].

¹²³ Alusão a música *Não foi Cabral*, escrita e interpretada por MC Carol Bandida.

¹²⁴ Segundo glossário elaborado pela HISTDBR/Unicamp trata-se de “Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas [...] Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuítas” (TOLEDO; RUCKSTADTER, F.; RUCKSTADTER, V.).

Glossário. **Ratio Studiorum**. HISTDBR/Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Acesso em: 05 mai. 2020.

a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2005, p. 6)¹²⁵.

Somente em 1759, a Reforma Pombalina “retirou” das mãos da Igreja Católica o poder sobre a instrução, instituindo o modelo de aulas régias – disciplinas ministradas por professores pagos pelo Estado. Segundo Carlota Boto (2011, p. 46) “A ação política e econômica desenvolvida pelo pombalismo tinha por finalidade a racionalização e a centralização da ação do Estado”, o que não se restringia à educação básica, estendendo-se à saúde, população, à universidade etc.

No contexto da Reforma de Pombal, a noção de público atrelava-se, sobretudo, ao estatal. Tratava-se, inicialmente, de formar a aristocracia política para a administração da colônia e do território português. Só depois seria estendido esse modelo de ensino às classes médias, com forte divisão sexual do ensino: cálculo e escrita aos meninos; costura e bons modos às meninas.

Por seu turno, a Constituição Imperial (1824)¹²⁶ já previa a extensão da educação gratuita a todos os cidadãos, exceto aos negros **escravizados**. Significa dizer, mesmo entre *trancos* e *solavancos*, os negros e pobres já estavam sob o projeto de sociedade civilizadora e homogeneizante, que pela força do giz objetivava moralizar os negros, mestiços e pobres livres (VEIGA, 2008)¹²⁷, vistos pelo Estado e elite como bárbaros, ignorantes, incultos etc.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

A literatura demonstra que mesmo com certas permissividades legais e luta cotidiana para instruir-se, aos negros livres foi difícil dar cabo a escolarização. A discriminação racial e social, somadas à pobreza tornaram efetivos impeditivos. Além disto, o estabelecimento de

¹²⁵ A *essência universal*, de que fala Saviani (2005) têm por referência, evidentemente, o europeu branco. Essa ideia da escola que molda à essência universal se estendeu aos projetos de educação da República e períodos posteriores, ganhando outras roupagens: formar para o trabalho, para o intelecto, para cidadania, para o nacionalismo. Todos esses ideais de sociedade se orientam pelas formulações dos países centrais e da corporeidade hegemônica: masculina, branca e normalizada.

¹²⁶ Constituição política do Império do Brasil (1824). **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1823. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 28 ago. 2020.

¹²⁷ Cynthia Veiga (2008) evidencia que crianças negras livres, já no Império, buscavam escolarizar-se. Nesse sentido, tece críticas à associação entre negros e a escravidão, pontuando que esse movimento obscurece as análises sobre a escolarização de negros na História da Educação brasileira.

ramificações no sistema de ensino não viabilizou a estes acessar escolas semelhantes aos dos brancos.

Carlos Machado (2009) cita que o Art. 143 do Regulamento para instrução pública provincial¹²⁸, proibia certos grupos de acessar a escolarização oficial, dentre os quais os negros, **salvo no período noturno** com autorização dos senhores (§5º). O autor sinaliza, ainda, a prática de alguns senhores em pagar pela instrução dos filhos de escravas, mas que em termos de projeto político, mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), o Estado brasileiro fechou os olhos à obrigatoriedade dessa restrita prática.

[...] na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos de estudarem, não foram criadas as condições materiais para a realização plena desse direito. A fonte de confusão sobre a escolarização dos negros reside no fato de a Constituição Política do Império de 25 de março de 1824 restringir o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros. Essa restrição era baseada na antiga conceituação grega de cidadania, que em tese interditaria o ingresso da população cativa e indígena no sistema oficial de ensino, visto que não possuíam o status de cidadãos (MACHADO, 2009, p. 23)

As análises de Machado (2009) sobre os dados nacionais e da província de São Paulo, contidos no Recenseamento do Império de 1872, revelam que nas duas escalas, o analfabetismo pairava sobre os negros, bem como distinções entre mulheres negras e brancas.

A mulher negra estava fadada ao trabalho pesado, doméstico, extenuante. Nesse contexto, não nos admira a continuidade de forte relação entre raça, pouca instrução e trabalho precarizado, verificado nas escolas Aggêo e Wanda, mas também em pesquisas nacionais. Basta perguntarmos qual é o nível de formação das empregadas domésticas no Brasil? Qual sua cor? Estudo recente do IPEA nos responde a obviedade: “O trabalho doméstico no Brasil é um trabalho realizado majoritariamente por mulheres negras oriundas de famílias de baixa renda” (IPEA, 2019, p. 11).

Esses apontamentos reforçam a necessidade de abordagem interseccional, para pensar as marcas que “limitam” os desempenhos escolares e cada corpo a lugares específicos na sociedade de classes estruturalmente racista brasileira. A respeito deste segundo ponto, Lélia Gonzalez (1980), há quarenta anos, já chamava atenção para a dupla determinação da mulher negra como doméstica e mulata (carnavalesca), herança da mucama. A primeira atrelada com a prestação de serviços e a segunda com a sexualização da mulher negra.

Articulando Frantz Fanon (2008) e Karl Marx (2004 [1844]), numa análise interseccional entre raça, gênero e trabalho, procuramos demonstrar a importância de

¹²⁸ Documento de 22 de agosto de 1887.

extrapolarmos questões de classe e trazermos outros elementos à discussão. Por quê? Porque é possível se compreender que num país como o nosso, de um capitalismo fundado no tronco, limitar-se à classe social não contempla as múltiplas marcas corpóreas e a complexidade das relações sociais.

Parece-nos fundamental que, para discutir a escolarização de jovens negros e pobres, se trate, também, da condição socioeconômica e racial dos pais – em muitos casos somente mães. Explicitar a pouca formação, o trabalho precarizado, o desemprego, a informalidade; chamar atenção para um processo histórico no qual o negro foi sistematicamente excluído das múltiplas instâncias da vida social: trabalho, escolarização formal, direito à cidade, ao ócio, ao amor e mesmo da própria vida.

Quando nos debruçamos sobre a gênese da escola pública brasileira, defrontamo-nos com os embates entre forças hegemônicas que legislam sobre a população sem, necessariamente, dar condições materiais para que todas as nuances de Brasis façam parte das ideias importadas dos iluministas europeus. E é justamente nas ideias fora de lugar que se funda o que laboramos escola-periférica.

4.2. República à brasileira: a farofa das ideias e a pedagogia do racismo

No fim do século XIX, o método de ensino mútuo foi substituído pelo ensino intuitivo ou das coisas, base à organização dos Grupos Escolares e Escolas-Modelo paulistas. Tal método estendeu-se até a década de 1930, quando a Escola Nova que se engendrava desde a década anterior emergira enquanto questionadora do método precedente, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A renovação empunhada pelos escolanovistas fez-se num contexto de tensas disputas com intelectuais e educadores católicos, que elaboravam manuais para as escolas normais e outras instituições de ensino; estes últimos ora repudiavam a pedagogia renovada, ora a incorporava a própria pedagogia católica. A disputa Estado-Mercado-Igreja pela educação se confunde e é secular.

Nesse período, vai se estruturando nos debates educacionais a escola como conhecemos: pública, laica e gratuita; atravessada por ideias republicanas e de igualdades. Trata-se de contexto no qual “A maioria das sociedades atuais [capitalistas] afirma o valor de um princípio de igualdade [...] o da igualdade dos direitos, da igualdade das liberdades, ou ainda o da igualdade de oportunidades ou das capacidades” (DUBET, 2003, p. 21).

Essa instituição *formal* da igualdade viabilizara à sociedade capitalista – assentada no mérito pessoal – a manutenção da “crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical” (PATTO, 1999, p. 39). Às Ciências Humanas, coube justificar esse mundo. O cordão umbilical entre o modo de produção capitalista, conhecimento científico e escolarização? A dissimulação.

Segundo Patto (1999), a política educacional do século XIX orienta-se

[n]a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia (Idem, p. 41).

Ao discurso científico etnocêntrico cabia legitimar a classe hegemônica, explicando o abismo social pela diferença entre as raças. Assim, justificara as fronteiras entre os povos, as classes e as raças, salvaguardando a dominação, por um fundamento racial.

Forte na França desde o final do século XVIII, as teorias racistas foram absorvidas pelo Brasil um século depois, sobretudo, entre 1850 e 1930. O que corresponde, como sabido, ao desmantelamento do regime escravagista e à instituição da Primeira República. Rumando para modernidade, as forças hegemônicas se valeram das explicações “científicas”, “legalidades” e da violência, para impedir aos negros acessar, não só a escola, mas a cidadania, a propriedade privada, a política, o trabalho etc. Poder-se-á inferir, daí, em terras tupiniquins o sistema de ensino nacional já nasce racializado, ao passo que a cidade se pretende higienizada.

A modernidade brasileira emerge mediante profundo processo de negações e privações aos negros. Mesmo diante formulação de sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2004) e do discurso de “iluminação” da ignorância pela instrução, a Primeira República não cedeu espaço aos afrodescendentes. Como nos fala Maria Cecília Cortez (2015, p. 263) o “tom depressivo”, a narrativa do fracasso escolar “constituiu a marca histórica do discurso da educação brasileira”¹²⁹. Logo de saída *o medo que os negros entrassem na escola* deu o tom das reformas educacionais e da sociedade como um todo.

Para adentrar a almejada modernidade capitalista seria necessário, então, higienizar espaço urbano e a própria sociedade. Não por acaso a figura do médico e do urbanista/engenheiro (ROLNIK, 1988) ganham destaque e é base à busca do corpo e espaço urbano saudáveis. Mas supor um corpo saudável significa também supor um corpo débil e fazê-

¹²⁹ Maria Cecília Cortez (2015) afirma que o documento *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública (1882)*, já tratava do fracasso escolar no Império, destacando que a escola obrigava os alunos a memorizar lições, assim, ensinando erradamente.

lo sob teorias racistas significa firmar no imaginário a degenerescência do corpo negro. A respeito dessa relação entre industrialização-urbanização-branqueamento encontramos na literatura de Mario de Andrade¹³⁰ pertinente relato:

Macunaíma vinha com os dois manos pra São Paulo [...] se lembrou de tomar banho. [E] enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova era que-nem a marca dum pé gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquê buraco na lapa era marca do pèzão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus prà indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dêle (ANDRADE, [1928], p. 49-50).

Nota-se, na sutileza da escrita de Mário de Andrade, a passagem do negro ao branco, concomitantemente à passagem do regime escravista ao trabalho livre. Têm-se, então, na literatura modernista o relato da modernidade que não absorve ou absorve de forma embranquecida o negro e o mestiço¹³¹. Assim, para fazer parte da modernidade e da cidade, o negro precisa deixar de ser negro e ser branco (SOUZA, N., 2019), ou como nos diz Fanon (2008): vestir-se de máscaras brancas.

Da mesma forma, supor um espaço urbano racionalizado, organizado, higienizado, requer seu contraponto: espaço anêmico, caótico, imundo, feio. É precisamente outro escritor da literatura brasileira que nos fornece uma fotografia desse espaço indesejável:

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela humidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontanea, ali mesmo, daquelle lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 1890, p. 27).

E durante dous annos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente (AZEVEDO, 1890, p. 28).

A roupa lavada, que ficára de vespera nos coradoiros, humedecia o ar e punha-lhe um fartum acre de sabão ordinario. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma pallidez grisalha e triste, feita de accumulações de espumas seccas.

Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de somno; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as chicaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janella para janella as primeiras palavras, os bons dias; reatavam-se conversas interrompidas á noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No

¹³⁰ ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 5. ed. São Paulo: Martins.

¹³¹ Os manos de Macunaíma, Jiguê e Maanape, após saltarem em desespero na cova mágica, sem sucesso, permaneceram não-brancos: o primeiro ficara negro com “o negrume” do irmão; o outro, vermelho. Numa explícita representação das *três raças fundantes* do Brasil, como nos ensina Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (1995). Ambos, Jiguê e Maanape passam o enredo limpando as peripécias de Macunaíma.

confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de gallos, cacarejar de galinhas [...].

D'ahi a pouco, em volta das bicas era um zum-zum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e femeas [...] os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pello, ao contrario metiam a cabeça bem debaixo da agoa e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão (AZEVEDO, 1890, p. 43-44).

A extensa citação do livro “O cortiço”¹³² traz elementos interessantes do que se supunha o espaço urbano doente que aos urbanistas, engenheiros e arquitetos, cabia transformar: adensamento populacional em restrito metro quadrado que *se socava de gente*; coexistência com o arcaico/rural, na figura das *galinhas, marrecos* (marcas da vida caipira paulista), mas na própria animalização da descrição dos habitantes que *se multiplicam como larvas e fossam e fungam nas bicas de água*, estas últimas, por sua vez, revelando a precariedade infra estrutural do cortiço.

Entram em cena os projetos de racionalidade urbanística, que veem as contradições como desordem, como caos e impõem a coerência como resolução. Racionalidade esmagadora da vida, que transmuta a cotidianidade em produto, o valor de uso em valor de troca, instituindo fronteiras concretas e simbólicas. Destarte, ao “médico do espaço” cabe executar sobre o espaço urbano a racionalidade organizadora, a fim de homogeneizá-lo e conformá-lo as demandas do capital (LEFEBVRE, 2001).

Assim, situando um corpo negro indesejável e um espaço periférico indesejável, a urbanização paulista deu-se de maneira a: embranquecer o urbano. À medida que incentivou a imigração europeia, para substituir a mão de obra escrava e negra, e expulsou às margens essa população excluída.

Nessa perspectiva, poder-se-á afirmar a urbanização e escolarização estiveram associadas desde o início; a escola enquanto – parte material do urbano – forma sujeitos aptos a se inserirem, se submeterem e produzirem aos moldes capitalistas o espaço, a vida, o conhecimento. A escola não sendo um corpo independente da sociedade, da cidade, da política, é resultado e condição para esses contraditórios processos.

Num contexto republicado e de mudança do trabalho servil ao livre, a escola serviu ao disciplinamento do corpo, “a instrução era vista como essencial pelas elites e camadas médias em ascensão, que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos países considerados cultos” (MACHADO, 2009, p.

¹³² AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

14). Trata-se, pois, da edificação de escola panópticas (FOUCAULT, 1987) em um espaço, igualmente, disciplinado.

Mas aos negros não foi dada a oportunidade de participar. Segundo Souza (2015, p. 268) nos anos vinte há o “deslocamento do discurso educacional do campo político para o campo econômico, ligando-o à formação de mão de obra”, narrativa fortemente atrelada a campanha contra a vadiagem. E foi justamente ao negro que se atribui a insígnia de vadio e inapto ao trabalho, enquanto ao imigrante europeu davam-se migalhas de instrução suficientes para o ofício nas fábricas.

Silva, F. (2005, p. 68) reforça o trecho acima ao pontuar que o preconceito racial “está embutido ideologicamente nos discursos sobre a escravidão a inferiorização do negro [aparecendo depois] na ideologia do trabalho livre, isto é, o negro nasceu para ser escravo, não é preparado para o trabalho livre”. É o que nos revela, também, Quijano (2007), quando ao tratar da colonialidade do poder, exprime que na percepção europeia de modernidade o trabalho assalariado destinava-se ao branco; aos negros e indígenas, trabalho nenhum ou a subserviência.

Assim, se de um lado se formulava uma sociedade disciplinar aos imigrantes, compreendidos como expressão do trabalho livre; doutro, construía-se todo um imaginário de que o negro é a expressão da não-norma, o sobranço, o resíduo do que se almejava esquecer. Nesse sentido, a política de Estado brasileiro tem uma tara medieval: não desejando inserir o negro na disciplina, os deixa em situação de eterno suplício.

Evidentemente, que não sendo possível à República excluir explicitamente, fora necessário formular outras maneiras de diferenciar. É nesse ponto que a negação do acesso passa à negação da qualidade. E a narrativa de crise ganha força. A esse processo de “residuar” o negro da escola e do trabalho, somou-se o incentivo a ramificação escolar, reforçados nas décadas seguintes.

Na virada da década de 1950 para a década de 1960, nos interstícios da crise da Escola Nova “articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista” (SAVIANI, 2005, p. 18), fortemente empregada pelas forças conservadoras nos anos de chumbo. Juntos, a lei n.º

5.540/68¹³³ e o decreto n.º 464/69¹³⁴ reformularam o ensino superior, e pela lei n.º 5.692/71¹³⁵ fixaram-se as bases para o ensino básico (1º e 2º graus), enfocando o ensino profissional e o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Mas não é só o dualismo do trabalho que marca esse período. A própria corporeidade adolescente é partida. O conceito de adolescência, outrora compreendido como fase natural, marcada pela puberdade e conflitos, ao chegar aos domínios da Psicologia passa a ser identificada “como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade” (BOCK, 2007, p. 64).

Noutra acepção, a adolescência pelo clive das condições socioeconômicas, de um lado, será modelo a ser seguido e consumido (na figura dos *teenagers* norte-americanos¹³⁶); doutro, como personificação de perturbações à ordem, subversões e marginalidades (na figura do “menor infrator” e do delinquente juvenil). Como atesta Maria César (1999):

Na Europa do século XIX e no Brasil das primeiras décadas do século XX, a implantação das reformas higienistas nos centros urbanos foi responsável pelo aparecimento de personagens que se encontravam à margem da ordem burguesa. Entre essas figuras marginais estavam a família disfuncional, a jovem prostituta e o delinquente juvenil. O alvo das práticas intervencionistas e disciplinadoras, provenientes dos movimentos filantrópicos e, posteriormente, das instituições públicas e privadas recém-criadas, era a família, em especial a família operária, com sua presença maciça nos centros urbanos. A família operária e a família pobre foram compreendidas não apenas em termos da ausência de recursos financeiros, mas também, e principalmente, como carentes de recursos morais e intelectuais para educar seus filhos, sendo, portanto, objeto de investigação e intervenção das ações sociais.

Em contexto de Brasil, o clive racial arraiga-se ainda mais nos corpos de determinados jovens. O estigma tem endereço e rosto certo, tal qual o prestígio; e isto perdura no imaginário das gentes. Não coincidentemente, quando um aluno do Aggêo louro de olhos claros cita que é

¹³³ BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 13 jun. 2020.

¹³⁴ BRASIL. Decreto-lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de fevereiro de 1969. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm Acesso em: 13 jun. 2020.

¹³⁵ BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 13 jun. 2020.

¹³⁶ Os *teenagers* norte-americanos apareceram entre 1945-50, intimamente relacionados com a sociedade de consumo e com a mídia. Segundo Feitoza (2012, p. 73): “O adolescente não era mais estritamente um problema social a ser repensado e reajustado para o interior de um modelo social dominante, mas se tornava, ele mesmo, um modelo dominante: fisicalidade impecável, beleza e vitalidade”.

FEITOZA, Frederico Antonio. Seletividade *Teenager*: a sensibilidade eugênica em imagens do *high school*. **Cadernos de comunicação**, v.16, n. 2, jul./ dez. 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/6775> Acesso em: 24 jun. 2020.

morador de um condomínio de alto padrão, seus colegas ecoam: *Burguês! Burguês!* E, quando os alunos optavam por “zuar” os questionários, escreviam que seus pais eram bandidos, cafetões ou putas, moradores, evidentemente, da periferia, curiosamente do Habiteto (figura 03).

Figura 03 - Questionários respondidos por estudantes da escola-excepcional

The image shows two identical questionnaires from UFSCar, titled "QUESTIONÁRIO - PERFIL DO(A) ALUNO(A)".

Left Form (Student: MANHA):

- Série/Turma/Período: MANHA
- Idade: 16
- Bairro onde mora: HABITA
- Cidade ou região de origem da família: Sorocaba
- Você se considera: Preto (a) Moreno (a) Pardo (a) Branco (a) Amarelo (a) Indígena
- Você é: Menino Menina Outro
- Qual é a profissão da sua mãe? PUTA Atualmente Desempregada
- Qual é a profissão do seu pai? Traficante Atualmente Desempregado
- Qual é a profissão da mulher responsável por você? Cafeteira Atualmente Desempregada
- Qual o parentesco entre vocês? Avó Tia Irmã Madrinha Madrasta Outro
- Qual é a profissão do homem responsável por você? Traficante Atualmente Desempregado
- Qual o parentesco entre vocês? Avó Tio Irmão Padrinho Padrasto Outro

Right Form (Student: 20 manha):

- Série/Turma/Período: 20 manha
- Idade: 18
- Bairro onde mora: habiteto
- Cidade ou região de origem da família: carapicula
- Você se considera: Preto (a) Moreno (a) Pardo (a) Branco (a) Amarelo (a) Indígena
- Você é: Menino Menina Outro
- Qual é a profissão da sua mãe? puta Atualmente Desempregada
- Qual é a profissão do seu pai? Bandido Atualmente Desempregado
- Qual é a profissão da mulher responsável por você? Atualmente Desempregada
- Qual o parentesco entre vocês? Avó Tia Irmã Madrinha Madrasta Outro
- Qual é a profissão do homem responsável por você? Atualmente Desempregado
- Qual o parentesco entre vocês? Avó Tio Irmão Padrinho Padrasto Outro

Fonte: BASÍLIO, 2020.

É submetido a esse imaginário que os corpos negros-periféricos são: o marginal, pobre, favelado. Tais ideias, contribuem à deformação de sua autoestima. Não é de se espantar, então, que quando procuram emprego mentem o endereço, ou que mesmo sem compreender as razões detestam seus cabelos, ou sentem tanta ânsia de ir embora daquele lugar; como se o acesso a outro solo pudesse clarear sua condição de negros.

É nesse sentido que Neusa Souza (2019) enfatiza que o negro, inserido subalternamente nas ocupações da cidade, pelega para ascender socioeconomicamente. Para ele a ascensão social é “instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional”.

O que se desvela diante de nós, desde a República e que é reforçado ao longo do tempo, é gênese da escola-periférica. Uma vez que com o fim da escravidão, o poder outrora calcado na posse de negros escravizados, passa ao poder sobre o solo urbano; a segregação socioespacial e racial (CARRIL, 2007), a periferização e a ramificação educacional dão as bases para o que chamamos aqui de segregação espaço-educacional racializada.

A escola-periférica, nada mais é que a expressão de um longo processo de exclusão e prejuízo à população negra: na escola básica, na universidade, no mercado de trabalho, nos espaços de cultura e lazer, no urbano como um todo. Noutros termos, trata-se da formação-conteúdo que fermenta nos estranhamentos do corpo (raça), da classe (trabalho) e do espaço.

4.3. (Re)democratizando o ontem: considerações sobre o privilégio ao capital cultural

Como dito, a relação formação e trabalho vem sendo reforçada desde a constituição da República. A ideia da escola como trampolim socioeconômico, ganha contornos outros e se repõem década por década, governo por governo. Mas, como mais uma representação, não condiz, necessariamente com a materialidade.

Na década de 1990, num contexto de formação para o mercado de trabalho globalizado, à Teoria do Capital Humano, dominante nas políticas educacionais da década de 1960, atribui-se sentido novo.

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. **E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.** A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. **O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego,** pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: **a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo** (SAVIANI, 2005, p. 21-22 – grifos nosso)

O excerto revela como discute Damiani (2017), que em sua fase de reprodução ampliada, o capital absorve somente parte dos trabalhadores necessários, ficando os “potencialmente necessários” à mercê. Nesse contexto, mesmo não garantindo inserção no mercado de trabalho, a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é reforçada, reiterando “as representações ilusórias [nas quais] Prevalece a ideologia do trabalho qualificado, como salvaguarda de todo e qualquer trabalho” (p. 26).

É diante às contradições da Teoria do Capital Humano, que já, na década de 1970, as Teorias Crítico-Reprodutivistas emergem a fim de problematizar essa submissão da educação aos interesses do mercado. Dentre as muitas vertentes, valemo-nos da *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, desenvolvida pelos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Bourdieu e Passeron (1970)¹³⁷ expõem a intrínseca articulação entre a violência material (dominação econômica) e a violência simbólica (dominação cultural). Dentro do sistema escolar, tal articulação se dá na imposição da cultura dominante às classes dominadas, através da ação pedagógica (AP) imbuída de autoridade pedagógica (AuP) que se exerce no trabalho pedagógico (TP) (SAVIANI, 1999)

É sob essas percepções que temos situações nas quais a professora questiona o porquê de os alunos *não terem cultura* e não vivenciarem determinados espaços legitimados como os de cultura. É sob uma ideia de capital cultural legítimo que se elaboram livros didáticos, cadernos dos alunos e diretrizes e bases da educação na qual os afrobrasileiros são estritamente associados à passividade histórica e escravidão. Daí, também, que nos deparemos com narrativas cristalizadas sobre a formação socioespacial, cultural, política e intelectual do Brasil na História e na Geografia, e que se erige bustos e autopistas em homenagem aos bandeirantes e militares, pela cidade. Portanto, a escola reproduz as desigualdades sociais pela reprodução cultural.

A respeito da noção de capital cultural, trata-se de herança cultural “responsável pela diferença inicial das crianças diante à experiência escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines [...] ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales (BOURDIEU, 1979, p. 3)¹³⁸.

O segundo estado do capital cultural diz respeito à posse de objetos embebidos de legitimidade social e que contribuem à incorporação desse capital: um notebook para acessar a internet, uma biblioteca que lhe permita a leitura, obras de arte etc. Já o terceiro estado diz respeito à mágica do diploma, no qual a formação universitária é a representação máxima. Mas, demoremo-nos, pois, no primeiro estado.

No primeiro estado, o capital cultural é incorporado paulatinamente e “*exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du*

¹³⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

¹³⁸ Tradução: O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, isto é sobre a forma de disposições duradouras do organismo; no estado objetivado, na forma de bens culturais, tabelas, livros, dicionários, instrumentos, máquinas [...] e finalmente no estado institucionalizado, forma de objetivação que deve ser destacada porque, como vemos no diploma, confere ao capital cultural que supõe garantir propriedades completamente originais (BOURDIEU, 1979, p. 3).

temps et du temps qui doit être investi personnellement” (BOURDIEU, 1979, p. 3)¹³⁹. A aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, requer tempo, o sujeito deve assimilar a gramática, a pronúncia, os tempos verbais, as gírias, os regionalismos, imergir na cultura doutro país, cultivar a fluência.

A “escolha” de um idioma, todavia, não é um ato individual (pessoal), vide que o idioma é atravessado por relações de poder e atrela-se à violência simbólica. Kelly Day (2012) discute o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil ao longo dos séculos e exprime a imbricação entre a escolha de determinadas línguas e os interesses/acordos políticos. A autora pontua que a política linguística “está relacionada a toda decisão tomada por agentes sociais no sentido de orientar o uso de uma ou mais línguas em concorrência em uma dada situação” (p. 2).

A manutenção da língua portuguesa como língua estrangeira no Brasil Colônia, por exemplo, se deu enquanto tal situação era útil aos interesses dos jesuítas e da metrópole, posto que, como vimos em Saviani (2005), a missão jesuítica de catequização dos povos nativos necessitava da língua geral, “mas à medida que o avanço da língua geral ameaça o domínio português surgem os primeiros atos oficiais de intervenção linguística no Brasil” (DAY, 2012, p. 4).

O Diretório de Marquês de Pombal (1758), concernente às disputas com a Igreja Católica, proibiu as línguas geral e indígena, assim, o português torna-se a língua oficial, coexistindo nos bancos escolares com o francês, alemão e inglês, pertinentes à formação da elite que frequentava a escola. Ao passo que a escola se democratiza e os Estados Unidos da América vai apontando como centro de poder, reduz-se o ensino de LE ao inglês.

Entre a alternância das línguas estrangeiras, sua exclusão do currículo e oscilação entre obrigatoriedade e opcionalidade, expressas nas reformas educacionais da República e na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases dos governos militares; somado ao contexto geopolítico de estabelecimento do EUA no poder, pós-Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa toma as escolas brasileiras e as escolas privadas de idiomas se proliferam.

A década de 1990, marcada pela cristalização da aproximação Brasil-EUA, revela o monopólio da língua inglesa na educação. Monopólio que através da Base Nacional Comum Curricular - BNCC é coroado em 2020, já que “as aulas de inglês passarão a ser obrigatórias para estudantes do 6º ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio nas escolas

¹³⁹ Tradução: exige uma incorporação que, por envolver um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo e tempo que deve ser investido pessoalmente (Idem)

brasileiras” (PICHONELLI, 2019)¹⁴⁰. Revelando a promíscua subserviência do atual governo brasileiro aos Estados Unidos.

O inglês, não equitativamente ensinado, em termos de qualidade, firma-se como idioma franco e como campo fértil para a iniciativa privada, à medida que para a maioria dos jovens brasileiros, sobretudo, os da escola-periférica, sequer extrapola o *verb to be*, forçando-os a sanar lacunas nos cursos de idiomas. O que evidencia a perversa imbricação entre capital cultural e capital econômico.

Enfim, é evidente que incorporar dado capital cultural é atravessado por muitos outros fatores extra alunos, além-escola. E se de um lado, se estabelece uma cultura legítima, doutro se institui o ilegítimo, o feio, o errado. No contexto educacional, a ação pedagógica (AP) vem para estabelecer fronteiras seja ensinando inglês, aludindo na História à língua geral e silenciando as centenas de línguas indígenas¹⁴¹ e africanas¹⁴².

Manifestação “renovada” da violência da inculcação da cultura dominante é a ridicularização dos regionalismos e gírias dos estudantes periféricos (em termos linguísticos); mas também as críticas à sua forma de se vestir e se portar, o que é atravessado, essencialmente, pelo racismo e o machismo.

Não é incomum nos depararmos com comentários em relação ao short curto das alunas ou as roupas estilizadas dos meninos, ao que serve muito bem o uso dos uniformes escolares, que apesar de não ser uma obrigatoriedade no Estado de São Paulo¹⁴³, é comum nas escolas sorocabanas¹⁴⁴. Assim, se de um lado, se processa a padronização dos modos de se vestir, doutro, reforça-se as desigualdades de gênero.

¹⁴⁰ PICHONELLI, Matheus. A poucos meses de virar obrigatório, ensino de inglês ainda é precário na rede pública. **O Globo**: Sociedade: Educação. Publicado em: 12 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-poucos-meses-de- virar-obrigatorio-ensino-de-ingles-ainda-precario-na-rede-publica-24073375> Acesso em: 06 mai. 2020.

¹⁴¹ RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br> Acesso em: 05 mai. 2020.

¹⁴² PEREIRA, Flora. A diversidade linguística africana e suas heranças na formação do português no Brasil. **Afreaka**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/> Acesso em: 05 mai. 2020.

¹⁴³ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n.º 3.913, de 14 de novembro de 1983. Proíbe aos estabelecimentos oficiais de ensino a cobrança de taxas e contribuições que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial**, São Paulo, 14 de novembro de 1983. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19831115&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=1> Acesso em: 05 mai. 2020.

¹⁴⁴ Os alunos da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral citam que a escola alega a necessidade do uniforme para que, caso aconteça algo fora da escola, eles possam ser reconhecidos. O que está de acordo com a Lei n.º 5.046/96, de autoria da ex-vereadora Ana Paula Eleutério. PREFEITURA MUNICIPAL. Lei n.º 5.046 de 8 de fevereiro de 1996. Estabelece o perímetro escolar e dá outras providências. **Diário Oficial**, Sorocaba, 8 de fevereiro de 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1996/505/5046/lei-ordinaria-n-5046-1996-estabelece-o-perimetro-escolar-e-da-outras-providencias> Acesso em: 05 mai. 2020.

Em nosso universo de pesquisa, pudemos identificar esses elementos de inculcação da cultura hegemônica no cotidiano escolar de forma explícita, mas também nos interditos. A referida fala sobre os alunos não frequentarem museus e teatros; ou o ato do inspetor de puxar o cabo de som da tomada, quando os estudantes escutavam funk, revela na ação pedagógica percepções cristalizadas sobre a cultura do aluno. É dizer a ele, simbolicamente: isto, que sequer consideramos cultura, não pode entrar; você não tem cultura!

Esse quadro de negação da cultura do aluno dialoga com texto de Jean-Yves Bourdin (1996). Ao falar da crise da escola dos pobres, o educador analisa que a violência da cultura distribui ilusões, contribuindo ao controle social. Nesse sentido, elenca alguns pontos que contribuem à efetivação desse processo, a saber: a utilização pela escola de discursos oficiais, embebidos de eufemismo; a propagação da ilusão sobre o futuro (a mentira); a aplicação de avaliações inconsistentes e atreladas a mecanismos de aprovação automática; forçosa relação entre escolarização e ascensão social, que efetivamente não se realiza; e o mito da igualdade de oportunidades.

Juntos, esses elementos fazem da escola espaço de reprodução das desigualdades sociais, de preconceitos e estigmas; resultado é a violência dos alunos desiludidos. Violência encontrada no amargor das palavras dos estudantes que, no limite, materializava-se em xingamentos aos professores.

No que pese a importância e influências das outras teorias às análises acerca da educação brasileira, entendemos que a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica consubstancia o *tripé formativo* elaborado por nós, e contribui ao desnudamento das representações. Noutros termos, se a igualdade de oportunidades é uma fábula e socialmente se estabelece uma classe social, mas também uma cultura, um *habitus* legítimo, reforçado pelos símbolos, mas também pela violência, então, a discussão da cidadania e do acesso ao que é legítimo, faz-se essencial para compreender os mecanismos de exclusão, subalternização e demonização da classe empobrecida, da cultura popular e do *habitus* negro/periférico.

Isto porque a “percepção do negro como inferior e selvagem e a crença na degenerescência da população mestiça” (SOUZA, 2015, p. 270) não só anunciou a suposta inaptidão da massa de negros ao trabalho, mas atribuiu a toda sua manifestação cultural o estigma da ilegitimidade.

A secular exclusão da cultura afrobrasileira dos parâmetros curriculares ou sua inclusão estereotipada, revisada na década de 1990, a partir do Programa Nacional do Livro Didático – fruto da luta do Movimento Negro – (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016) e a legislação sobre as

práticas culturais dos negros no espaço urbano (CAVALHEIRO, 2006), são frescos exemplos da violência ao *habitus* negro.

Nesse sentido, quando lançamos luz ao tripé formativo, encontramos na corporeidade negra-periférica, as marcas de uma escola-periférica que além de reproduzir classes sociais, também inviabiliza a cidadania, o prolongamento dos estudos e deforma a autoestima de jovens negros. Tem-se, pois, não uma formação integral, como estabelece as diretrizes, mas a formatação para a inclusão excludente em múltiplas esferas da vida urbana. A importação de ideias europeias, que na prática não se realizam, ou que pouco significam às massas obscurece o processo educativo.

Em verdade, ao fim do processo educativo de corpos negros-periféricos – na escola-fractal ou periférica – mesmo que formados para ser *um padrão* (Anna – 15 anos, 2019), *sai todo mundo sem rumo* (Thomas - 17 anos, 2019). Saem para sobrar, sem poderem sequer sofrer por isto. A escola-periférica, então, aparece-nos como dispositivo disciplinador da dor.

4.4. A escola como dispositivo disciplina[dor]

Em “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” Eliane Cavalleiro (2010) acompanha o cotidiano de crianças em idade pré-escolar (0 aos 6 anos), a fim de compreender como se desenrola o processo de socialização, considerando as relações multiétnicas tanto no espaço pré-escolar, quanto familiar.

A observação da prática pedagógica, da prática não verbal e da expressão verbal, possibilitou que a educadora identificasse que crianças negras desde muito cedo experienciam o racismo, do mesmo modo que crianças brancas “percebem” sua condição de privilégio e, recorrem à cor para taxar crianças negras. Trata-se, pois, do complexo de inferioridade-superioridade de que nos fala Fanon (2008), mas em fraldas.

Poder-se-á dizer que as práticas racistas – construção-perpetuação de estigmas, violência física e verbal, isolamento, desafeto – estão na mamadeira do brasileiro; aprendida na socialização com a família, com os meios de comunicação, nas comunidades religiosas e na escola. Por outro lado, ao negro de fraldas ou de calças, resta o choque, a dor, o silêncio.

A pesquisa evidencia que mesmo sob a reprodução de práticas racistas – criança-criança, professora-criança – a escola dissimula a existência do problema, se cala e ensina calar; tem-se, pois, o germe do extenso processo de disciplinarização dos corpos e das dores: processo de tornar gente em engrenagem da máquina social. A “escola é idealizada como uma ilha da fantasia, cujos integrantes passaram incólumes pelas agências socializadoras e não

incorporaram, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista” (CAVALLEIRO, 2010).

A autora questiona a menininha Aparecida se as outras crianças brincam com ela: “quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente estava brincando de mamãe. A Catarina branca falou: ‘Eu não vou ser tia dela’. A Camila que é branca não tem nojo de mim”. Rompeu-me a memória a fala de uma aluna que tive durante minha passagem como categoria V na E. E. Roque Conceição, também na periferia de Sorocaba; falava de preconceito com o 6º ano do Ensino Fundamental, ao fim da aula Nina¹⁴⁵ veio a mim: *Dona, as meninas da minha rua não gostam de brincar comigo, dizem que meu cabelo é ruim, é certo isso?*

Os relatos supracitados revelam, pois, as crianças negras percebam a caixa de areia movediça onde brincam; sentem soterrar sua autoestima, enquanto os traumas se exumam; dores que seus pais conhecem bem e sabem, serão ampliadas, aprofundadas e naturalizadas ao longo de todo percurso escolar, no trabalho, nas relações afetivas, nos encontros sexuais, mas sob o conhecido discurso de não se ter preconceito (FERNANDES, 2007): *racista? Eu? Não, tenho até amigos que são, mas acho que isso é coisa dos próprios macac... ops, neguinhos.*

Perguntamo-nos: de onde vem esse silêncio? Essa impotência? Melhor dizendo: como o racismo insiste e persiste sem que algo efetivamente aconteça? O jurista negro Silvio Almeida (2019, p. 43) sintetiza uma possível resposta:

[...] racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Em outras palavras, o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de:

1. produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para desigualdade racial;
2. constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”.

O racismo é paulatinamente ensinado, incorporado ao cotidiano, absorvido. Faz parte das relações de poder que estruturam as sociedades capitalistas; o que seria do trabalho não pago (mais-valia) se não houvesse uma massa de negros desempregados para manter sempre abaixo da linha do básico os salários? O que seria da indústria da beleza se meninas e meninos negros não fossem convencidos da ruindade de seus cabelos e da bondade da progressiva?

¹⁴⁵ Nome fictício.

Nesse contexto, poder-se-á inferir que o terreno fértil à cristalização do racismo, seja como prática individual, institucional ou estrutural é a disciplinarização do sujeito? Qual o elo entre produzir corpos utilmente dóceis e corpos racistas?

Evidentemente que não se pode esgotar a discussão nesse momento, mas coloquemos algumas considerações com base em nossa experiência nas escolas Aggêo e Wanda. O primeiro ponto sobre a dialética entre a disciplinarização da dor e a formação de corpos dóceis e racistas é **o silêncio sobre a raça**.

Não era incomum, tanto na escola-periférica, quanto na *Aggêo-fractal* e *Aggêo-excepcional* pensar a diferença na formação pelo viés da classe social e da localidade. Na escola Wanda a alusão à condição socioeconômica e estigmas do bairro eram uma constante, tanto por parte dos alunos, como por parte da coordenação e professorado. Também nos “Aggêos” não havia dificuldade em evocar as mesmas situações:

Às vezes não é culpa do aluno [chegar atrasado], às vezes o ÔNIBUS atrasa

Tem muita gente que trabalha, muita gente que chega cansada – diz Gabriel.

Se por um lado, o problema de classe não era tabu, a discussão racial era um silêncio. E se se tentava chegar à pauta, uma áurea de constrangimento tomava as escolas, logo, falávamos de outra coisa. Mesmo os alunos negros não se detinham sobre a questão racial. Edson, por exemplo, falava da relação conflituosa com uma das professoras, pergunto se ele sabe de onde vem essa aversão dela por ele, na qual ele responde que não sabe, mas completa: *eu até achei que era preconceito, gente!* Mas logo seus amigos soterram a hipótese com: *ela não quer ser contrariada! É porque a gente bagunça e ainda tira nota! É que ele bate de frente!*

Noutro momento, pergunto diretamente a Edson se ele já sofreu alguma situação de preconceito, sequer tem tempo de falar, seus olhos já estão em fuga quando um de seus amigos relata uma situação:

*Quando eu cheguei na escola todo mundo chamava ele [Edson] de nequinho, mas tipo assim, é um negócio que eu acho que os moleque já tinha com ele há muito tempo, eu perguntei pra ele... eu cheguei e perguntei pra ele: pó se sente ofendido... porque eu não tinha amizade nenhum com ele, vou chegar chamar o cara desse jeito? Daí eu perguntei se ele se ofendia em chamar ele de nequinho e tals, **ele falou que levava na brincadeira** – pondera Bruno.*

Chamou-nos atenção o duplo movimento, diríamos automático, de o aluno branco falar em nome do aluno negro sobre o processo de naturalização do preconceito sob o manto da piada e intimidade. Estávamos diante de muitos silêncios: da escola que não discute pedagogicamente

a raça – como pontuou uma professora negra da escola -, das narrativas que reduzem as interpretações às classes sociais; do silêncio do próprio corpo negro petrificado pelo tema e pela voz do Outro.

Se havia alguma dor em Edson, pela postura da professora – possivelmente preconceituosa – ou na taxação da “amizade”, não pudemos alcançar, os silêncios gritavam por todos os cantos.

Já o segundo e terceiro pontos se conversam mais diretamente: a **disciplinarização dos corpos sob um ideal de corpo universal** e a **produção do corpo-útil inutilizável**.

Michel Foucault (1987) ao discutir as mudanças no sistema judiciário-penal entre os séculos XVIII e XIX, expõe o processo de emergência da sociedade disciplinar, que “*Operan mediante la organización de grandes centros de encierro*” (DELEUZE, 2006, p. 1)¹⁴⁶; sistemas prisionais que não se restringem ao cárcere, mas que também são os hospitais, os quartéis e a escola. Trata-se, agora da *sociedade disciplinar*, espacializada nas arquiteturas fechadas e hierarquizadas, palco do suplício eclipsado.

Objetiva-se, pois, produzir corpos disciplinados, submissos, e não mais requalificar o cidadão, mas torná-lo economicamente útil. Nesse contexto as **disciplinas** avolumam imprescindibilidade, pois sujeitam constantemente as forças do corpo, “lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987), aumentando as forças do corpo enquanto utilidade econômica e as diminuindo enquanto força política.

Para que produzam corpos dóceis, as disciplinas precisam mobilizar a “arte das distribuições”: a *cerca*, o *quadriculamento*, as *localidades funcionais* e as *filas*. Significa, pois, enclausurar os corpos no interior de arquiteturas fechadas; fragmentar o espaço e pôr cada qual em seu lugar; pôr em lugares que possibilitem não só vigiar, mas otimizar a utilidade (criar espaços úteis); construir arranjos que individualizem na massa: dispor em turmas, séries, por desempenho, incompetência, ou seja, agrupar para diferenciar.

Soma-se à arte das distribuições o *controle da atividade*, a *organização das gêneses* e a *composição das forças*. O primeiro tem por elementos o *horário*: tornar plenamente útil o tempo; a *elaboração temporal do ato*, penetrar o corpo com o tempo, estabelecer um poder minucioso sobre cada movimento corpóreo; *correlacionar corpo e gesto*, impor “a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo” (FOUCAULT, 1987), viabilizando que nem o corpo, tampouco o tempo fiquem ociosos; *articular corpo-objeto*, a fim de que a manipulação

¹⁴⁶ Tradução: Que operam mediante a organização de grandes centros de confinamento. (DELEUZE, 2006, p. 1).

do objeto pelo corpo disciplinado seja ótima; e a *utilização exaustiva*, usar bem o tempo, tirá-lo o melhor proveito.

A organização das gêneses diz respeito ao processo de capitalizar o tempo, organizá-lo e agir sobre ele, por exemplo, o processo de seriar a aprendizagem, estabelecer dias letivos para se concluir uma série, firmar 50 min./aula para que o professor “despeje seu conhecimento”, estabelecer dias de prova, de folga, de recuperação; todos esses procedimentos expressam a racionalização do uso do tempo. Já a composição das forças trata do processo de se obter os melhores resultados, desses corpos disciplinados, quando articulados em grupos.

Para bem funcionar o adestramento, Foucault (1987) aponta alguns recursos: a *vigilância hierárquica*, inscrita na própria arquitetura – espaços vazados, organizados para permitir ver.

A *sanção normalizadora*, caracterizada pelo estabelecimento de micro penalidades do tempo, da maneira de ser, da atividade, do corpo, dos discursos e da sexualidade. Tais penalidades cumprem o papel de corrigir os desvios e tem na sua base o duo gratificação-sanção, baseada num dualismo de “bons” e “maus”, acarretando na hierarquização dos sujeitos. Essa divisão serve para “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 1987).

É sob tais bases que se justifica a retirada dos alunos da sala, se proíbe sua entrada na aula pós-atraso de 4 minutos e se estabelece as hierarquias entre períodos. Em suma, a “penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela **normaliza**” (Idem – grifo nosso).

A norma serve muito bem aos mitos de igualdade de oportunidades e democracia racial, pois, se somos socialmente iguais e temos as mesmas oportunidades (normalidade), transgredir a normalidade branca, a normalidade dos desempenhos, a normalidade da ampla concorrência do vestibular etc., serve como demonstrativo de que o problema não está em desigualdades socialmente reproduzidas e perpetuadas, estas postas sob o véu da hipocrisia, está no sujeito que não se encaixa, não alcança por esforço próprio o ideal, o normal.

Por fim, o *exame* vem para articular a sanção que normaliza e como técnicas de hierarquia. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987).

Volvemos a nosso questionamento, então: há elo entre formar corpos utilmente dóceis e corpos racistas? Pensamos que sim. A sociedade disciplinadora recai sobre todos nós, mas a

sua formulação não é feita por todos nós. Sua formulação é empreendida pelo *sujeito universal*, por uma expectativa universal: o homem racional do iluminismo, ou o homem branco heteronormativo.

Vejam, então, a escola, uma dessas instituições disciplinares fora concebida por esse sujeito universal, para atender às demandas de um capital ao qual este sujeito tem acesso. Essa escola que se pretende disciplinadora, o faz para satisfazer esse homem e seu ideal de sociedade. À medida que, por um lado dociliza o negro frente à branquitude; doutro, investe “poder” na corporeidade branca. Se se produz um corpo dócil-útil, também produz um corpo dócil-não utilizado, ao passo que a articulação entre a sociedade e a escola, ao fim do percurso escolar, joga grandes contingentes negros na informalidade ou na direta exclusão.

4.5. Em nome da instrução, fé e cifrão: a instrução pública em Sorocaba

Ao debruçarmo-nos sobre a história da instrução em Sorocaba, identifica-se que esta é marcada por longa disputa-partilha entre o Estado, o Mercado, a Igreja e a Maçonaria. Esferas que, por vezes, se confundem.

Os fascículos reunidos no livro organizado pelo Jornal Cruzeiro do Sul (2004) destacam, dentre as medidas tomadas pelo fundador Baltazar Fernandes para transformar o povoado em Vila, estava o de oferecer escolarização aos *meninos livres*. Nesse contexto, a presença dos beneditinos foi de suma importância à cidade, vide que estes ficaram responsáveis pelo início da instrução. Ao passo que a instrução feminina, ficara a cargo das freiras de Santa Clara, mas isto por volta de 1805 e para famílias abastadas.

Almeida (1965a, p. 81), relata que por volta “de 1690 um sacerdote bilíngue [cuida dos índios] em Sorocaba”, mas a responsabilidade girava em torno de fazer o índio aprender introjetar o costume europeu, ser dócil ao trabalho. O mesmo Aluísio pontua que mestres particulares alfabetizavam os homens livres, mas índios, negros e mesmo suas mulheres eram privados das primeiras letras.

Destaca ainda, em 1880, existiam cerca de 20 escolas entre particulares e públicas, revelando alguns elementos de gênero, raça e ramificação educacional, por exemplo, ao destacar que as meninas deviam muito aos colégios o *aprendizado das prendas domésticas*, que mesmo antes da abolição formal “já se recebiam meninos de pele escura” (ALMEIDA, 1968c, p. 350) e que os ricos não viam com bons olhos a escola pública.

Nota-se, pois, que os “beneditinos participaram ativamente da formação educacional dos primeiros sorocabanos” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 178), assim como as freiras de

Santa Clara, e que a exclusão dos indígenas e dos negros dos bancos escolares fora uma das bandeiras da Vila de Sorocaba.

Segundo Cruzeiro do Sul (2004, p. 180) “Paralelamente ao ensino público, existiam várias escolas particulares” das quais se destacam o Colégio “União Sorocabana” (1874), Externato Sorocabano (1879), Externato de Maurício de Azevedo Coutinho (1883), Escola Alemã no Largo do Rosário, outrora Colégio Teuto-Brasileiro (1887), Externato de dona Escolástica Rosa de Almeida – que praticava a divisão das classes pelo nível dos alunos, Colégio Coração de Jesus (para meninas), Colégio Montbé, outrora Teuto-Alemão (1888) e Liceu Sorocabano (1887), fundado pela Câmara Municipal.

Revelando, pois que desde sua gênese, a educação sorocabana fora marcada pela influência da Igreja, dinheiro, gênero e etnia/cor. Não por acaso as mais bem qualificadas instituições de ensino da cidade, na atualidade, estão vinculadas com a Igreja, tal como a própria Universidade de Sorocaba (UNISO), vinculada à Fundação Dom Aguirre.

Durante a República “A escolarização passa a ser vista como condição essencial para a reforma da sociedade” (FERREIRA; SANDANO, 2007, p. 173), mas a educação que sai do espaço doméstico para o público (BOSCHETTI, 2008) ainda é bastante desorganizada, a escola primária carece de investimentos e nem todas as classes a acessam equitativamente. Em suma, a instrução serve à aprendizagem rudimentar das primeiras letras.

Tal modelo de instrução pública estava sob uma Comissão Inspetora, responsável por avaliar as escolas e encaminhar as demandas dos professores a Presidência da Província. A partir desses relatórios de inspeção, González e Sandano (2006a) demonstram problemas comuns à nossa época: evasão escolar, devido à questão financeira e distância; despreparo dos alunos para realizar avaliações; conciliação entre trabalho e escola; salas lotadas; falta de material e infraestrutura adequada; reflexo de um Estado já ausente.

A exposição de um desses relatórios é bastante interessante, pois, reforça as singularidades da formação das meninas em Sorocaba, marcadamente pautada nos papéis de gênero, instituídos e impostos pela sociedade patriarcal:

As alumnas mais adiantadas em leitura, caligraphia, grammatica nacional e systema metrico são também applicadas na aprendissagem de prendas domesticas, cujos trabalhos dão testemunho de seu regular adiantamento. As **minhas alumnas são doces e submissas**, e a estes dotes, aos meus esforços e zêlo para com ellas, á minha vocação p^a. o magisterio têm certamente concorrido para a consecução do vantajoso estado de adiantamento, á que ellas têm atingido (Oficio encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, por Januaria de Oliveira Simas, Professora da 2^a cadeira do sexo feminino, em 25/11/1873 apud GONZÁLEZ; SANDANO, 2006a, p. 35 – grifo nosso).

Tão forte é essa estrutura falocêntrica, que somente em 1841 “foi criada a primeira escola feminina de Sorocaba” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 180). Sete anos depois da primeira escola secundária (1834), lecionada por *padres-mestre*.

Seguindo a tendência da capital e sanando a demanda da elite, que careciam de instrução aos seus filhos, para além das primeiras letras, em 1896, é criado o Grupo Escolar Antônio Padilha, no Centro da cidade. Como destaca Ferreira e Sandano (2007, p. 173), “as escolas, muitas vezes monumentais, eram construídas no centro das cidades, como referência visual da escola moderna, além de servir como plataforma política dos grupos no poder”. Estando no Centro, o acesso irrestrito a esses grupos era prejudicado. De modo que criar escolas para as classes marginalizadas – pobres, operários, negros – faziam-se urgente.

No mesmo ano da criação do Grupo Escolar Antônio Padilha, a Loja Maçônica Perseverança III (1869)¹⁴⁷ inaugura “a primeira escola primária noturna gratuita” (CRUZEIRO DO SUL, 2004, p. 183) direcionada, sobretudo, aos negros.

Os integrantes de Lojas Maçônicas que simpatizavam com os ideais republicanos defendiam uma escola laica, científica e positiva. Esse discurso que difundia o ideal liberal republicano afirmava que somente por meio da educação o indivíduo poderia ser transformado em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres. Também colocava em evidência a situação educacional do final do Império, que possuía uma rede escolar primária precária, com um corpo docente predominantemente leigo e uma escola secundária frequentada por alunos que pertenciam a uma classe econômica mais favorecida (SILVA, V., 2009, p. 43).

Assim, “enquanto a Igreja Católica, através de suas escolas, cobrava mensalidade e tinha como alunos apenas a elite católica, a Loja Maçônica Perseverança III oferecia curso gratuito aos menos favorecidos economicamente. (O operário, 27/08/1911 apud SILVA I., 2007, p. 109). Todavia, importante salientar, conforme demonstra Silva V. (2009), no Império, havia estreita relação entre Igreja Católica e maçonaria, sendo muitos membros da alta Igreja maçons; o que expõe de certa forma essa disputa-compartilhada pela educação em Sorocaba.

Outro ponto importante a destacar é que as iniciativas maçônicas tinham base em seus interesses. A instrução da classe subalterna e a campanha abolicionista “tinha como principal motivação as transformações econômico-sociais que estavam acontecendo na sociedade daquela época. Era preciso um ‘novo’ tipo de trabalhador para um ‘novo’ momento histórico” (SILVA I., 2007, p. 103).

¹⁴⁷ Criada em 31 de julho de 1869, da cisão com a Loja Maçônica Constância (1857), a Loja Maçônica Perseverança, inspirada na Loja América da capital, que tinha por mote a educação e a liberdade dos negros escravizados, funda-se sob o binômio “Libertação e Educação”.

Nesse contexto, a função social da escola, calcava-se na reprodução das condições úteis à habituação dos sujeitos à rotina do trabalho, agindo como poder disciplinador (FOUCAULT, 1987), garantindo “a submissão constante das forças do corpo, impondo a esse uma relação de docilidade-utilidade” (NUNES; ASSMANN, 2000, p. 137).

Mas, importante lembrar, mesmo entre os republicanos a ideia de educação para todas as classes sociais não era unanimidade. Campos Vergueiro, por exemplo, que foi importante liderança liberal da “Manchester Paulista”, apesar de ser da Loja Perseverança III, não enxergava necessidade na instrução dos pobres. Para ele, trabalhador fabril não necessitava de formação. Assim, “enquanto as elites mantinham uma postura conservadora no cenário político, seu discurso era de transformação, progresso, civilidade, higienização, educação escolar” (PINTO Jr., 2003, p. 67). Era a colocação das ideias fora de lugar em Sorocaba.

Em suma, a década de 1930 foi de intensas mudanças no âmbito escolar para Sorocaba: de um lado a elite residente no Centro reivindicava escolarização para seus filhos; doutro a classe operaria, igualmente, demandava escolas.

Do mesmo modo, a população negra se organizava por instrução. Ao passo que, o pensamento abolicionista e republicano, influenciado pela doutrina do liberalismo europeu do século XIX, também se empanturrou em teorias e práticas racistas. Fátima Silva (2005) a partir do registro oral traz elementos da instrução de negros em Sorocaba, pela memória da Sr.^a Ondina, que cursara o primário no Grupo Escolar Antônio Padilha. Segundo Sr.^a Ondina, o Ginásio e Escola Normal eram pagos e

Naqueles anos o negro tinha dificuldade para tudo, era raro o negro que visitasse uma escola, ou porque a família não podia ou porque quando ia em uma escola se sentia preterido, ou porque ia mal vestido, não tinha condições de ir bem alimentado, sempre havia uma dificuldade para o negro [...] se ele não tivesse aquela boa vontade, aquela vontade enorme de **ser alguém na vida** e de provar ao outro que se sentia capaz de fazer alguma coisa, ele jamais iria a uma escola” (Depoimento de Sr.^a Ondina coletado em 18/04/05 apud SILVA, F., 2005, p. 147)

Nota-se, não é uma novidade aos negros sorocabanos lidar com impeditivos à escola e com o preconceito no seio da sociedade. Tampouco o é a luta por acessar e permanecer nos espaços, que mesmo vestidos de direito, são vivenciados como privilégio por poucos. Como expõe Silva, M. (2016, p. 69-70):

O não reconhecimento da condição social de um ser humano livre e detentor de direitos, além das proibições oficiais às expressões culturais e religiosas de origem afro-brasileira, bem como as situações de racismo e preconceito a que estavam expostos cotidianamente, levaram alguns negros sorocabanos a criarem organizações. Coletividades que pudessem servir de apoio e suporte na criação de novos territórios existenciais. Lugares de encontro e fortalecimento de culturas afrodescendentes

comumente compartilhadas e de enfrentamento a essas e outras situações de opressão social e racismo

De modo que, se se criou dezenas de escolas privadas e públicas, intensificando a ramificação escolar ao longo do tempo, também os negros se articularam para se escolarizar-se: a criação da Sociedade Recreativa e Beneficente XXVIII de Setembro (Clube 28) (1945), do Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba (Momunes) (1999), Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB) (1992), Centro Cultural Quilombinho (CCQ) (2003), ONG Ação Periférica (2006), Associação Raízes (2005), Associação Avante Zumbi (2006), são frescos exemplos de uma coletividade que não sendo passiva da histórica, luta por refazê-la e ter acesso a oportunidade de ultrapassar as linhas do racismo.

As escolas estudadas e as questões trazidas por seus estudantes refletem no presente esses processos históricos de homogeneização, fragmentação e hierarquização, que relegam uns a um tipo de escola, outros a outro, e muitos a nada. Mas também, em suas próprias contradições, são expressão de uma luta que engendradas por muitas mãos coloca-nos diante a necessidade da utopia: da tensão entre a denúncia e o anúncio (FREIRE, 2019), sem os quais não podemos como humanos, ou seja, como os que sendo históricos, que estão em constante busca, (re)fazer-se.

CAPÍTULO 5. DE SUJEITOS-SUJEITADOS A SUJEITOS-AFETADOS: A ESCOLA-DEVIR COMO LUGAR DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA



“Na minha mente, vejo uma linha. E além dessa linha, vejo campos verdes, adoráveis flores e belas mulheres brancas, com seus braços esticados tentando me alcançar, além daquela linha. Mas eu não me vejo e não sei como chegar lá. Não consigo passar daquela linha”

Essa foi Harriet Tubman em 1800. E deixe-me dizer uma coisa: a única coisa que separa as mulheres de cor de qualquer outra pessoa é a oportunidade

Viola Davis (2015)¹⁴⁸

¹⁴⁸ Trecho do discurso da atriz afro-norte-americana Viola Davis, premiada com o *Emmy* de melhor atriz de série dramática, a primeira da história.

Original: “In my mind, I see a line. And over that line, I see green fields and lovely flowers and beautiful white women with their arms stretched out to me, over that line. But I can’t seem to get there no how. I can’t seem to get over that line”. That was Harriet Tubman in the 1800s. And let me tell you something: The only thing that separates women of color from anyone else is opportunity.

GOLD, Michael. Viola Davis’s Emmy Speech. **The New York Times**: Awards Season. Sep 20, 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/live/emmys-2015/viola-daviss-emotional-emmys-acceptance-speech/> Acesso em: 12 ago. 2020.

Quando começa a vida? Essa discussão tomada da filosofia, passa pela teologia e chega às calçadas. Poderíamos dizer que a vida é existência? É ser alguém? Ser humano? Ser cidadão? Mais que isto, como se faz para existir, ser alguém, ser humano ou cidadão? Dito doutro modo, como transcendemos os estranhamentos?

Na dialética dos estranhamentos do corpo, espaço e de classe, defrontamo-nos com o processo de *desumanização*. Uma estudante nos alerta para esse processo: “*Onde você mora? Vixe... respeita essa mina aí ela é do Habiteto*”, o povo faz assim com nós! Sua fala é reveladora da desumanização, que percebido na escola, não se restringe a ela, mas faz parte do movimento do urbano, das representações sobre parcelas do urbano: ela é do Habiteto, logo é o Habiteto, ou seja, é o que se diz que o Habiteto é: lugar da criminalidade, da pobreza, da ignorância, lugar de favelados. É o corpo cativo ao solo urbano e o urbano inscrito no corpo.

Afirmamos, anteriormente, o esvaziamento do espaço permite ao preconceituoso laborar sobre o espaço, sem ser taxado pelo seu pré-conceito sobre este e sobre as pessoas que de lá são parte-ativa – mas que ele anula.

Do mesmo modo, a ciência que se realiza no esvaziamento das relações sociais também gesta seus pré-conceitos, ao passo que pré-conceitua e “conforma” a realidade ao pensamento, como algo dado, estático, concreto em si mesmo – disto já nos advertia Henri Lefebvre (2013; 2020).

Justamente, na crítica lefebvriana ao *espaço-vazio*, ao *marxismo estruturalista* e ao *parcelamento da ciência*, encontrou-se as primeiras reflexões sobre a dialética entre humanização e desumanização. A busca pelas gentes estranhadas do espaço.

El espacio social contiene y más o menos asigna los lugares apropiados a: (1) las relaciones sociales de reproducción – a saber, las relaciones biofisiológicas entre los sexos, las edades, con la específica organización familiar; (2) las relaciones de producción, i e a la división del trabajo y su organización, y por tanto a las funciones sociales jerarquizadas (LEFEBVRE, 2013, p. 91 – grifo nosso)¹⁴⁹

Henri Lefebvre (2001; 2002; 2013), ao laborar um espaço socialmente produzido – real e virtual – transcende, não apenas o esvaziamento – a desumanização –, mas o engessamento das estruturas, ou melhor, o engessamento dos estruturalistas. Desamarra a *história feita* e o *possível ainda por fazer*. O corpo retoma sua potência transformadora, sua humanidade.

¹⁴⁹ Tradução: O espaço social contém e mais ou menos atribui os lugares apropriados para: (1) as relações sociais de reprodução - a saber, as relações biofisiológicas entre os sexos, as idades, com a organização familiar específica; (2) as relações de produção, ou seja, a divisão do trabalho e sua organização e, portanto, as funções sociais hierarquizadas (LEFEBVRE, 2013, p. 91)

Caminham por aí, também, as reflexões de Paulo Freire (1996; 2018; 2019). O pedagogo tecendo críticas ao *sectarista de direita* e ao *sectarista de esquerda* ressalta que a sectarização castra, pois, transforma a realidade numa representação de si, uma falsa realidade, impossível de mudança.

Diz-nos, então, que o sectarista de direita “pretende ‘domesticar’ o presente para que o futuro [...] repita o presente ‘domesticado’, enquanto o [sectarista de esquerda] transforma o futuro em algo preestabelecido” (FREIRE, 2019, p. 35). Ambos destituem o povo da sua humanidade, os imobiliza, dificultam que *sejam mais*: falam *deles* e *para* eles, nunca *com* eles. Mas, Freire adverte-nos: **somente** o oprimido, na busca por sua (re)humanização pode libertar-se e libertar seu opressor. Traz o corpo ao centro do processo pedagógico: o corpo do oprimido! E quem são estes? Os condenados da terra¹⁵⁰, afirma.

Para nós, nesse momento, são os corpos negros-periféricos – deslocados ou não¹⁵¹. Corpos que na dialética do senhor e do escravo são mutilados, jogados à zona do não-ser (FANON, 2008). Corpos que se debatem, então, entre a violência da introjeção do opressor e a restituição do não-reconhecimento deste.

O fundamento dessa abstração do espaço, da luta por liberdade e do processo educativo, ou seja, da desumanização, poder-se-á dizer, encontra-se no espaço dos “espertos”, na tendência à homogeneização.

A homogeneização toma tudo e todos, porque bêbada em representações, solapa as relações sociais produtoras da cidade, coisifica os sujeitos, transmuta tudo em valor de troca, em mercadoria, em espetáculo. É como se o dinheiro fosse mais vivo que os homens e mulheres. Estamos diante da desumanização do trabalhador. Trabalho na sua acepção mais profunda: trabalho que produz mercadoria no processo produtivo, mas, também, trabalho que produz conhecimento, tecnologia, cidades inteiras, informação, desejos etc.

Na tessitura desse texto deparamo-nos dolorosamente com esse fazer dos corpos o nada, desumanizados. Seja o corpo mediano que é o “número 1”, representação do “sucesso”, mas não de *uma pessoa no mundo*; seja no corpo periférico-deslocado que é a representação da anormalidade na normalidade, o desvio; ou no corpo negro-periférico o nada absoluto, o último da fila, o sobrante ou “o negativo em obra” nos dizeres de Guy Debord (2010, p. 8).

Precisamente, nos interstícios da *negatividade* encontramos-nos com o inédito viável (FREIRE, 2019), com a virtualidade dos corpos estranhados, o possível de si mesmos, o

¹⁵⁰ FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: La Découverte/Poche, 2002.

¹⁵¹ Os corpos-medianos, sendo filhos da classe trabalhadora, também são oprimidos, seja enquanto classe seja na especificidade de suas marcas corpóreas: ser mulher, ser negro, ser LGBTQIA+.

possível ao urbano, à escola. É nesse contexto, da negatividade como caminho alternativo à positividade desumanizante (DAMIANI, 2012), que encontramos na *pedagogia do oprimido* e no vivido, a esperança.

Assim, este capítulo tratara da ação da pesquisa – pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), ou seja, da *práxis* de que nos fala Freire (2019): ação e reflexão *coletiva* sobre o mundo, para mudá-lo! Trata-se de reencontrar a humanidade dos corpos negros-periféricos e a nossa também: estudantes de graduação e pós-graduação, docentes universitários, professores do ensino básico, ciência geográfica! De evidenciar o devir latente na vida cotidiana – no nível próximo (P), do urbano (LEFEBVRE, 2002).

De modo que, este capítulo é ele todo relações; é feito de muitas mãos, é esforço dialógico de construir com os alunos e alunas da escola Wanda a percepção de que eles, o Habiteto e sua escola, existem! E podem, e devem exigir uma existência digna. Sua humanidade! E as oportunidades, não como mito, mas como caminho à liberdade.

Abrimos então o capítulo com o desenho de Anna. Que dentre o deixar-ir das artes que expressam seus dias sombrios, deixou-ficar apenas o que representa o seu devir, seu renascimento.

A rosa eu fiz quando eu estava me recuperando foi um momento em que eu renasci, foi um momento que pra mim eu pude me renovar nascer como uma flor, e parte disso envolve o meu namorado que me ajudou a me recuperar a mão segurando a rosa representa quando ele estendeu as mãos pra me ajudar a rosa pra mim representa o recomeço¹⁵²

Renascimento que se efetivou na afetividade, com seu namorado, mas também com seus amigos, com os profissionais da saúde que cuidaram da “prisão que é a gente” (Frantz), renascimento que dialoga com a oportunidade, da qual nos fala Viola Davis: oportunidade de ultrapassar as linhas, de desatar as linhas.

Nesse momento em que retornamos aos corpos negros-periféricos, à vida cotidiana, vestimo-nos ainda mais da roupagem que perpassou todo esse trabalho: o amor pelas gentes, pelo mundo e pela educação. Não seria possível tecer esse texto se não produzíssemos nosso Corpo sem Órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1996), ou seja, um corpo aberto às intensidades, às afetividades. Não seria possível vislumbrar a escola-devir que não pela lente da pedagogia do afeto.

¹⁵² Relato coletado em 12 ago. 2020, por rede social.

5.1. A universidade vai à escola e a escola vai à universidade: geografando espaços desconhecidos

Na universidade nos “descobrimos” professores no último ano da Graduação – isto em relação aos que não lecionam no meio do processo. Até lá, nos dedicamos a criar planos de aula sem aluno, discutir a revolução proletária sem o trabalhador, “feministar” sem as trabalhadoras da limpeza, organizar luta sem quem apanha. A universidade, privilégio de poucos, se fecha em sua redoma.

Tratávamos dessas problemáticas nas disciplinas Didática do Ensino da Geografia¹⁵³ e Instrumentação para o Ensino da Geografia¹⁵⁴. Pareceu-nos urgente pensar o ensino de Geografia com os que estão do lado de lá dos muros da universidade, sem os quais nosso trabalho é inexistência. Não numa perspectiva bancária de educar, na qual sujeito-educador monopoliza o conhecimento e o deposita no objeto-educando, mas dialogicamente, como práxis (FREIRE, 2018; 2019).

Diante disto e das demandas sinalizadas pela escola Wanda, articulamo-nos para que os estudantes da turma de 2017, da Graduação em Geografia, pudessem ir ao Habiteto e com os alunos identificar *temas-geradores*¹⁵⁵ (FREIRE, 2019) com os quais pudessem elaborar oficinas, que seriam “efetivadas” no *campus* da UFSCar. Em 08 de julho rumamos, então, para o primeiro encontro.

Enquanto as docentes da universidade reconheciam na escola seu passado no ensino básico, os graduandos se apresentavam aos alunos. Qual seu nome? Sua idade? O que gosta de fazer? Pouco a pouco, meio tímidos, meio desconfiados, vão se (re)conhecendo. Um grupo de meninos pede para que esperemos, Filho está com papel e lápis na mão. Vira a folha para todos na roda, se apresenta no silêncio da palavra escrita. Seus amigos o aplaudem.

O diálogo continua truncado enquanto professoras ficam à soleira da porta. Gentilmente pedimos para que possamos ficar a sós. Enfim, a palavra caminha:

A escola não tem nenhuma aula diferenciada, só português e matemática, português e matemática!

No intervalo a gente não pode jogar bola, ficamos preso

¹⁵³ Disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Lourdes Carril (2019).

¹⁵⁴ Disciplina ministrada pela Prof.^a Edelci Nunes (2019).

¹⁵⁵ Segundo Freire (2019) os temas geradores envolvem as situações-limite e os atos-limite. Por exemplo, a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho devido a origem territorial dos alunos é uma situação-limite, um tema de seu interesse, pois, parte de sua realidade concreta, a reflexão sobre esse problema e o engajamento na mudança da situação (práxis) é a tarefa a realizar, o ato-limite.

Nóis não vai na sala de informática, nem computador tem

Acho que outras escolas são melhor daqui, tem mais coisa

Nossa escola ficou em último lugar!

Os corpos negros-periféricos descortinam suas angústias: demandam saídas da escola, atividades culturais, liberdade, o direito ao sonho, mas, sobretudo o afeto. Pouquíssimos dizem saber o que querem fazer pós-Ensino Médio, muitos criticam a ausência da universidade pública e a prevalência das instituições privadas. “*Muitos nem sabiam sobre as provas para ingressarem nas faculdades públicas e falaram que a escola só trazia palestras sobre cursos técnicos do SENAI*” (Julia – graduanda do curso de Geografia). Por que nós pobres temos que pagar a universidade?

Professor não fala de vestibular!

Chega e passa lição!

Travam-se discussões sobre as carências e potências da escola. Uns afirmam nunca terem ido ao teatro ou ouvir falar de museu. Nenhum deles conhecia alguma universidade. Perguntam se *essa faculdade aí* que a gente faz é paga. Outros alegavam não conhecer muitos outros lugares. Então alguém pergunta qual a finalidade da escola:

Ser alguém na vida!

Para eu dar o melhor para meu filho... dizer que aprendi algo!

Para trabalhar!

Encontrar os amigos!

Vim aqui só para passar o horário, meu caderno tá novo desde o começo do ano

Vim na escola só pra bater um rangô!

As falas revelam multiplicidade de demandas e significados da escola para esses estudantes. Mas também a disposição de compartilhar suas percepções com quem está disposto a ouvi-los. E ser ouvido emergiu como necessidade comum entre os alunos e alunas. Que tipo de professor vocês gostariam de ter, alguém continua:

Que dá mais atenção pros alunos

Professor que brinca... observa mais

Como um amigo, como um aluno

Que tem vontade, que reage!

Como vocação humana, o desejo da humanidade se agitava nas cadeiras, o desejo de *ser mais* do qual nos fala Freire (2019), estava diante de nós, pulsando, exigindo seu lugar de fala. O sinal toca, nenhum deles levanta, continuam conversando, perguntando, devorando a oportunidade da escuta atenta. Nem mesmo o barulho da disciplina pôde disciplinar aquele momento de liberdade.

Regressamos. Já não mais os mesmos, mas encharcados em histórias tantas, carregando um turbilhão de sentimentos, impotências, olhos marejados.

Foi muito surpreendente para mim ver os adolescentes inseridos numa “mesma” realidade, a periférica, e, ao mesmo tempo, serem completamente diferentes: na maneira de falar, de enxergar a escola (Dahra – graduando do curso de Geografia)

Eu me surpreendi, porque todo aquele estereótipo que eu estava imaginando, que seriam alunos difíceis de lidar, que não estariam interessados, foi quebrado (Lari – graduando do curso de Geografia)

Como lidar, então, com a multiplicidade de gentes? Como construir uma Geografia que contemplasse o anseio daqueles adolescentes? Como fugir dos estereótipos? Como pensar *com* eles os estranhamentos, as desigualdades? Com isto em mente, os estudantes da graduação construíram oficinas diversas e, junto às docentes, articularam o transporte, a alimentação e a oportunidade dos alunos e alunas da Wanda experienciarem a UFSCar de muitas formas.

Do lado de lá da avenida já se falava de fazer escolhas: *vamos levar os melhores alunos! Os mais comportados! Os mais interessados!* Insisto que não se processasse essa diferença, antipedagógica, desumanizante, pois, que limitante do ser mais de cada aluno. Como é difícil à “normalidade” fugir das hierarquias, dos estigmas. Expulsar o dominador de si e sua visão individualista e competitiva de mundo.

Noite anterior ao sábado que íamos à universidade recebo uma mensagem desesperada no celular: *dona, tudo bem? Sou eu! Será que meu amigo pode ir com a gente amanhã? Ele já foi estudante do Wanda, o sonho dele é conhecer uma faculdade, mas ele nunca teve oportunidade, ele pode ir, por favor?* Evidentemente que ele podia. Que educador seria contra a oportunidade de sonhar?

No sábado rumei para o Habiteto. Cheguei muito cedo, então fiquei aguardando no ponto de ônibus em frente à escola. Já em frente ao boteco senhores proseavam. Dali a pouco vem um menino de capuz, mãos no bolso: *e aí dona, suave? Que horas nós vai?* Digo a MC

que está muito cedo, que ainda falta mais de 1h para o ônibus chegar. *Ah, é que eu tô virado do baile, nem fui para casa – diz rindo – então eu vou dar um “pião”.*

O relógio corre, os alunos vão chegando. Arrumados, empolgados. *Bom dia, dona! Essa é a doninha! Ó dona, brigado por deixa eu-i.* As professoras chegam, é hora de ir. Entrego a eles a “carteirinha” que um amigo gentilmente fez (fotografia 21). Penso que é uma forma de dizer que a universidade pertence a eles também.

Fotografia 21 - “Passaporte” para o amanhã



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Uma professora me chama: *é dele que falei, ele não pode ir, usa droga.* Repreendeu-me. Pergunto se ela quer tirar o aluno do ônibus, se é viável fazer passar por esse constrangimento um menino que chegou extremamente empolgado. Se não estaríamos, ao fazê-lo, empurrando para droga que é ser excluído. Ela não responde. Assumo a responsabilidade sobre ele e partimos.

No ônibus os alunos vão grudados à janela, olhando tudo, como se fossem turistas em sua própria cidade: passam pelos shoppings, por universidades privadas, por ruas asfaltadas, por fast-foods, por padarias *gourmet*, reformas, árvores, hotéis-fazenda, condomínios,

plantações. Quando vamos chegando à UFSCar parece que são tomados por uma energia que não podendo conter-se no corpo transborda os olhos. É a alegria de sendo *o de fora* estar dentro.

Mas quando eles descem do ônibus o constrangimento os toma. Mesmo que recebidos por abraços e sorrisos seus corpos se contraem, como se aquele espaço falasse ao ouvido: quem deixou o povo entrar? Perguntam se ali ou acolá podem ir, se podem sentar, se podem ir ao banheiro, se podem tomar água, se podem ser livres. Que poderoso é o espaço que descolado da gente nos esmaga!

Vamos então à *vivência*, espaço no qual festejamos, discutimos, amamos, estudamos ou praticamos o ócio (fotografia 22). Os corpos vão se descontraindo. Os alunos são convidados a registrar sua passagem pela universidade e diante dos conhecidos grafites deixam-se participar. Reconhecem-se!

Fotografia 22 - Escrevendo no espaço, inscrevendo-se no espaço



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Tomam os lápis, canetas, canetões, batom, tintas. Inscrevem-se no espaço ao escrever nele. Registram: à UFSCar também é do Habiteto. As professoras da escola, por outro lado, olham atravessadas, tensas, como se o patrimônio pertencendo a ele mesmo fosse se ofender, exigir retratação. Uma diz para um grupo que considera “melhores alunos”: *Vocês não vão fazer*

isto, né? Escrever essas coisas feias? E eles, no seu desejo nitidamente reprimido, dizem que não, mas permanecem o tempo todo perto das paredes.

A feiura da qual fala são as frases de liberdade sexual, política e cultural que colorem os blocos (fotografia 23). Parece-nos, a liberdade causa medo. Demoram a deixá-la fazer parte da festa dos estudantes. Fazer parte de si mesmas.

Fotografia 23 - Habitar como Habiteto



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Também a universidade é hostil aos docentes do ensino básico. Isto havíamos já percebido nos limites da escola. As nuances da fragmentação do trabalho intelectual fronteiriza! Não por acaso a professora de Geografia da escola acreditava que comigo poderia aprender, mas que o oposto não era possível. Como se na minha condição de “acadêmica” eu soubesse mais que ela e sua prática docente de décadas.

Perverso reflexo da proletarização e burocratização do trabalho docente, tal antagonismo universidade-escola se funda na visão mecanicista de que a universidade produz conhecimento e a escola básica o simplifica e reproduz¹⁵⁶. De modo que ao “tecnocrata” do

¹⁵⁶ VESENTINI, José William. Contra alguns lugares-comuns equivocados. In: VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. p. 83-100.

saber caberia, pois, laborar e elaborar conteúdos e metodologias de ensino para que o professor efetive seu ofício.

Tal concepção alienante, descolado da realidade concreta dos educados, educadores e dos espaços donde se efetiva o processo educativo, ao invés de contribuir ao *ser mais* da escola, consubstancia o não reconhecimento dos estudantes com os saberes, reforçam a fronteira entre os *de dentro e de fora*.

Contrário à dicotomia “dos que sabem” e “dos que não sabem”, Freire (1992, p. 12) infere “não há docência sem discência”, a construção do conhecimento é coletiva (fotografia 24), se faz na troca dialógica dos educandos-educadores e educadores-educandos mediados pelo mundo.

Fotografia 24 - Representando a si mesmo



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Nessa perspectiva, também, é que os graduandos do curso de Geografia construíram com os estudantes da escola Wanda as oficinas de *representação do espaço cotidiano; estudo do meio; indicação-experimental de Ph; geografia(s) do cotidiano e estudos do clima*.

Compreendendo que o respeito aos saberes dos educandos são fundamentais ao processo educativo (FREIRE, 1996), os temas partem da realidade concreta (fotografia 25) dos

estudantes e de seus anseios: ter aulas mais dinâmicas, utilizar espaços outros, se expressar, entender os conceitos abstratos, usar tecnologias; os graduandos possibilitaram uma incursão no *campus* que transcendeu a hierarquia educador-educando. O diálogo e incentivo ao protagonismo dos alunos fizeram do processo educativo outro, da graduação também.

Fotografia 25 - Habiteo: meu lar!



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Não se tratava de *passar e deixar ser passado* por conteúdo sem sentido, mas de construir reflexão sobre si, sobre o espaço do qual somos sujeitos e sobre nossas relações uns com os outros (fotografia 26). Processo que não se guarda apenas no córtex, mas na memória do peito, como nos fala Cláudio (graduando do curso de Geografia): *um aluno disse que sempre ia lembrar dos tipos de nuvens depois daquele dia, fiquei emocionado!*

Fotografia 26 - Para não esquecer nem de nuvens, nem dos sonhos



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Só é possível lembrar-se das nuvens quando nos sabemos debaixo do céu, inseridos no mundo! Por isto, a educação como prática da liberdade é de sujeitos entre si mediados pelo mundo, nunca fora dele, abaixo dele ou contra ele, mas com ele, nele, por ele!

Caminho para lá e para cá, vou aos laboratórios, às salas, volto à vivência, da universidade que me formou geógrafa, mas, pelos trilhos da memória, ao metrô que me levara a outra universidade, a que me fez ver que eu podia ser mais.

Enquanto vejo os alunos conversando, rindo, fotografando, apreendendo sobre o meio (fotografia 27), sobre si, lembro-me da primeira vez que fui à USP, tinha exatamente a idade deles e, do mesmo jeito, vinha com os olhos vidrados na janela, olhando àquela São Paulo que não conhecia, que apartada da Zona Leste pensei jamais poder alcançar.

Quando pisei no Butantã, me senti tão pequenininha, tão fora de lugar diante daquelas imponentes árvores e dos igualmente imponentes olhares, que arrogantemente nos esmagavam, eu e meus amigos. Lembrando-nos que não éramos o corpo certo para aquele meio. Como se os discursos inscritos no espaço e numa corporeidade tão diferente das nossas fossem dados fechados, que nos cabia aceitar.

Fotografia 27 - Estudando o meio, com ele, não fora dele



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

A memória que me toma fuge pelos olhos, me faz apertar o passo. Vou a cada grupo, reforço: *façam com que eles se sintam parte desse lugar! Porque são!* Mas não precisava dizer! Estava diante educadores genuinamente freireanos, porque éticos, porque comprometidos, porque inacabados (FREIRE, 1992). E como tal, educadores que se refaziam e refaziam sua prática no próprio dialogar com os estudantes. Não aplicaram oficinas, com o Habiteto (re)construíram oficinas e nossa própria humanidade.

Evidentemente, éramos diferentes, mas mesmo na nossa diferença havia nós de comunhão. Nas roupas, nos cabelos, nas sobancelhas riscadas, nos sons que nos sacudia. Mas, sobretudo, porque não nos olhávamos de cima para baixo, nem o contrário, nossos olhos se encontram na mesma direção (fotografia 28): de frente uns aos outros, e para um futuro possível, frente à perversidade do presente.

Fotografia 28 - É possível, pela bússola da humanização, refazer o lugar, ir para qualquer lugar!



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Continuava minha perambulação. Fui à sala onde estava uma amiga, junto das professoras Edelci e Lourdes, preparavam o lanche da tarde: pães, leite, sucos, bolachas, felicidade, comunhão; todos esses alimentos de gente se espalhavam pela mesa.

Ajudei. Depois caminhava lentamente pela grama rasteira, olhando tudo, com os olhos, mas também com os ouvidos, com o olfato, com o coração. Como se a UFSCar fosse outra, de fato, aos meus olhos era: muito mais bonita e acolhedora.

Quando rumava ao laboratório (fotografia 29), para descobrir algo sobre acidez, esbarrei com uma das professoras. A mesma que no seu amargor castrava uns ou outros: *Não sei o que aconteceu! Estou chocada! O MC parece outro aluno, até gravei para mostrar ao diretor, parece que vir pra cá foi bom!* Agradece com os olhos contentes, como se descobrisse algo íntimo. Retribuo. Pareceu-me, eu e ela, acabávamos de redescobrir outro gosto na educação.

Fotografia 29 - Entre experimentos ácidos e experiências doces

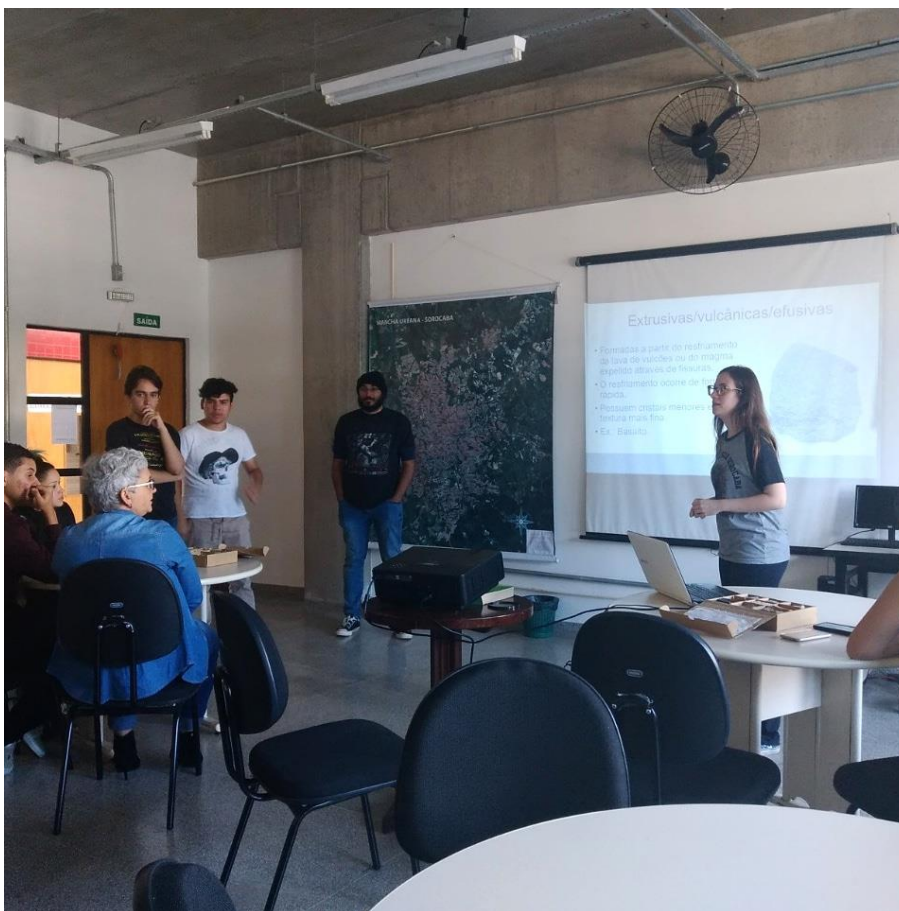


Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Paramos para almoçar, felizmente, conseguimos que os alunos pudessem comer no Restaurante Universitário (RU). Ocupávamos a extensão toda da mesa. Os alunos estavam ansiosos por voltar às atividades, por poder caminhar pelo *campus*, continuar as conversas, os desabafos, as risadas. Alguns meninos estavam ansiosos por jogar bola na quadra.

Na saída do RU falavam do gosto das rochas, do lúdico, dos relevos do Habiteto, de sua história geológica, que também é social, que também é política, quem também é eles (fotografia 30). Surpreendia-os que a Geografia era Geografias e que havia tantas formas de aprender. Descobriam-se parte da natureza e ela parte deles, numa dialética que humana, não é imutável, não é sina.

Fotografia 30 - Se a Geografia é o estudo da terra e de lá viemos, então a Geografia é sobre nossa história



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Quando saímos do RU encontramos graduandos de outros cursos. Os alunos logo trataram de perguntar como era a biologia, o turismo, a pedagogia. Prontamente sanados, ainda mais curiosos por conhecer outros espaços, outros saberes; rumaram para o restante do dia.

Após a finalização das oficinas os alunos puderam conhecer um dos laboratórios da biologia. Com os olhos em êxtase descobriram no microscópio um universo gigantesco. Enquanto uns descobriam o movimento no invisível, outros aproveitam o dia quente sobre o gramado. *Dona! A gente vai jogar bola, né? Cobravam-me ansiosos os meninos. Achamos uma bola, fomos à quadra. Ó doninha, cê vai joga com nós, né?* Assim, fui convocada para *seleção dos parças*.

Arrumava os óculos no rosto. Eles me fitavam risonhos, quase que debochados. Três para lá, três para cá. Íamos separando os times. Três foi o número de gols que fiz na vitória estrondosa sobre a perplexidade dos meninos: *caralho, a doninha joga muito!* Esqueci de avisá-los que era a Marta, que como eles já sonhara em ser uma estrela nos campos de futebol. Ao fim do jogo, o que ganhei mesmo foi: seu profundo respeito e admiração. Comemos, rimos,

planejamos já as outras vindas à UFSCar (fotografia 31), quem sabe a outras universidades? Éramos nós pura festa!

Fotografia 31 - Entre despedidas e boas-vindas



Fonte: Acervo pessoal. 09 de julho de 2019.

Em círculo os graduandos enfatizaram o quão do Habiteto a UFSCar era. Por seu turno, os estudantes da escola Wanda disseram o quanto vislumbravam o direito ao sonho, como se sentiam parte da UFSCar, mas, também, do possível, do porvir. MC pede a palavra, seus olhos já não estão mais vermelhos da virada do baile, mas das lágrimas que o tomam: *vir aqui, me fez ver que existem mais coisas no mundo!* E deixem-me dizer uma coisa: a única coisa que separa os corpos negros-periféricos do inédito viável é a oportunidade!

5.2. Por detrás das lentes do preconceito: viver e registrar a escola por si só

A exigência por vivenciar a escola doutra forma e de se apropriar de outras linguagens era uma constante entre os alunos. Contudo, a distância do resto da cidade, a falta de recursos financeiros da escola, o preconceito, a raridade e sucateamento dos espaços intraescolar e a certeza inabalável de alguns professores de que os alunos eram preguiçosos e desinteressados, dificultavam a efetivação de um processo educativo dialógico e mais significativo.

A criatividade era castrada e enfileirar-se, escutar, “absorver” e ser “vistado” era a única educação – aparentemente – válida. Fazia-se urgente construirmos espaços profícuos à liberdade, criatividade, poesia! Conversava sobre isto com um amigo, pedagogo e fotógrafo, da angústia de querer fazer mais *com* a escola e *com* os alunos. Gentilmente ele propôs: *e se eu for lá dar uma oficina de fotografia, de repente a gente pode expandir isto para o bairro e para o centro da cidade!*

Aceitei pronta e alegremente! Ao fim de outubro ele foi à escola (fotografia 32). Com uma câmera profissional em punho e fotografias impressas, sentou-se com os alunos no pátio, caminhou pelas escadas e os fundos da escola, conversou, brincou, os escutou!

Fotografia 32 - Escola é para ser! E feliz!



Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Conversamos sobre a história da fotografia, sobre as mudanças entre as limitadas *poses* e os infinitos *cliques*. Pistili pergunta-nos se gostamos de fotografar. A professora eventual, uma senhorinha, fala nostálgica da raridade de fotografar momentos especiais. E da sua dificuldade em lidar com as novas tecnologias. Os estudantes do gostar da fotografia: *das coisas, não deles!* (fotografia 33) Não se sentem bonitos o suficiente para estar sobre as lentes.

Fotografia 33 - Sorria, quem é visto, também vê!



Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Dialogamos, então, sobre os sentimentos por detrás dos registros. Os alunos falam de fotos que os fazem sentirem algum tipo de sentimento: saudade, felicidade, tristeza, nostalgia, raiva, amor. Pistili corrobora: *foto carrega muito isto, ela fala muito mais do que aquilo que tá aparecendo.*

Brincamos, então, de fotografar uns aos outros; um por vez, rostos tímidos de meio sorriso são captados. Por detrás do registro podemos ver: no mundo do espetáculo e da overdose de *selfies*, os corpos daqueles adolescentes são marcados como esteticamente não-espetaculares.

Perverso como a razão da homogeneidade é uma irracionalidade à vida, aos nossos corpos, à nossa humanidade! (fotografia 34). A homogeneidade que invade tudo, até nossos poros, que determina corpos em forma e corpos disformes, estilhaça a *selfie*! Faz a gente acreditar que a feiura somos nós, quando em verdade e feiura está num mundo desumanizante.

Fotografia 34 - Por detrás dos enquadros



Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Enquanto conversávamos íamos (re)conhecendo a escola e a nós mesmos: fotografias das pequenas rachaduras na parede, das pombas dormindo sobre o telhado, das infiltrações, do sol, da tinta gasta, das janelas enferrujadas, de pequenas flores, de largos sorrisos, das contradições; tudo foi trazendo a escola Wanda pela perspectiva de quem a vive e aviva (fotografia 35). Olhávamos a escola, não como uma forma oca e indiferente, mas como lugar, donde fazíamos parte, éramos seu conteúdo, e ela o nosso.

Fotografia 35 - Com-tradições e contra-tradições



Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Entre fotografias e discussões sobre a escola, o bairro, seu lugar na cidade, os alunos recontavam suas demandas, seus sonhos. Mais uma vez nos encontrávamos diante a necessidade de ser visto e deixar ver; não pelas lentes do concebido, que nos taxa, mas do percebido que permite a vida acontecer.

Percebíamos uns aos outros, e nos percebíamos no lugar, enfim, podíamos olhar o Habiteto sem as lentes das grades e fronteiras, olhar a escola como parte do Habiteto e o Habiteto como parte de Sorocaba! (fotografia 36) Pudemos reencontrar nos interstícios das contradições, nas negatividades da urbanização crítica (DAMIANI, 2000; 2009; 2017), que rarefaz o urbano e o transmuta em mercadoria; que nos assola, nos estranha do espaço, nos expulsa às bordas do urbano, a boniteza da periferia e, ao fazê-lo, reencontrar a nossa própria.

Fotografia 36 - A escola-forma deforma para o mundo, quando forma-conteúdo para mudar o mundo

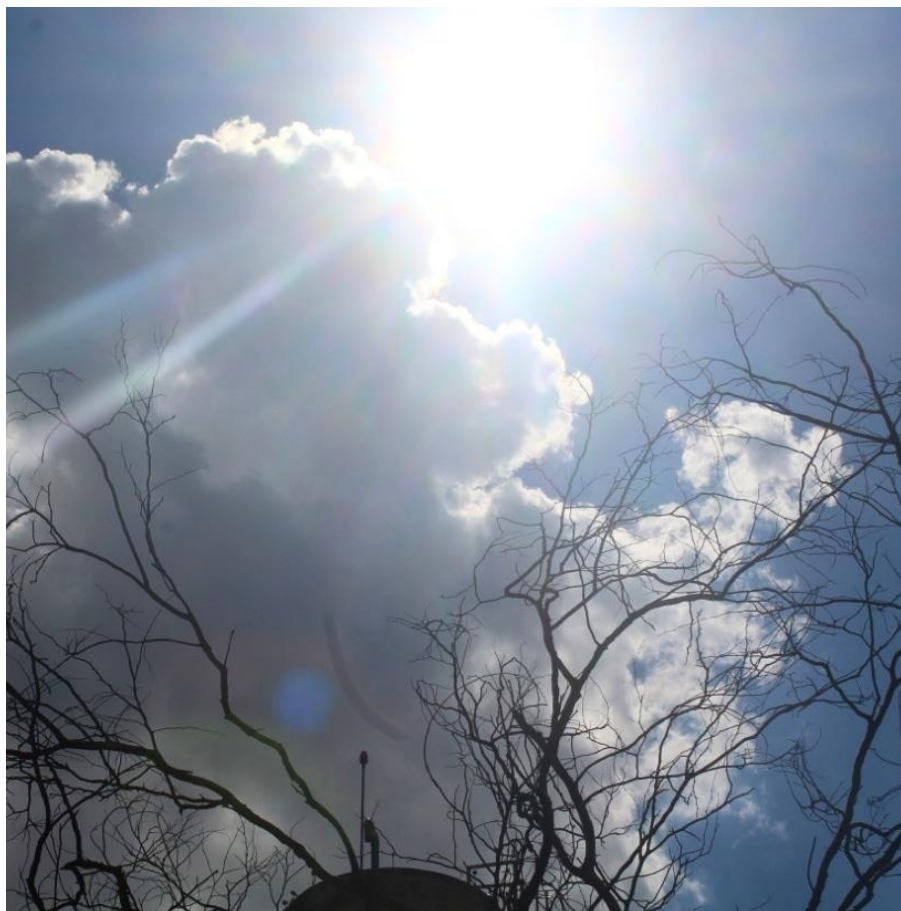


Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Aquecemo-nos no sol que enfim adentrou a escola, mas também no afeto que permitiu que a “aula” de Geografia pela fotografia se desse em cada metro quadrado da escola e de nosso corpo (fotografia 37). Não mais amarrados em conteúdos programáticos, descolados da vida cotidiana, da corporeidade negra-periférica, podíamos ir do abstrato ao concreto, da “análise de uma situação codificada” (FREIRE, 2019, p. 135) à percepção crítica do concreto, outrora soterrado em representações sobre o bairro, a escola e os estudantes.

Por que moramos no Habiteto? Porque minha casa, aquela ali, está em bloco vivo, enquanto existem prédios espelhados vazios? Por que as distâncias? Por que a escola não serve pra gente do nosso tipo? Que tipo? É a especulação imobiliária? O preconceito? É o governo ou o desgoverno? Era, pois, a dialética do esclarecimento!

Fotografia 37 - Enfim, o sol se matriculou!



Fonte: A autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Nas angústias dos questionamentos, que nos despe do estranhamento refizemo-nos um pouquinho aqui, um pouquinho ali (fotografia 38). A escola-periférica construía o vislumbre da esperança. Não esperança imóvel, que espera milagres. Mas esperança crítica, que se faz na prática! (FREIRE, 2019). Vislumbre, porque sabemos, há muito que refazer do que fizeram de nós.

Fotografia 38 - (Re)formados pelo afeto



Fonte: Autoria de estudante. Acervo pessoal. 24 de outubro de 2019.

Encontrávamos diante o sonho, motor da história, nos dizeres de Paulo Freire. Estávamos, pois, tecendo a denúncia da reprodução das desigualdades que a escola-periférica e o urbano estilhaçado – mas não somente eles – nos submetem. Mas, também, tecendo o anúncio: a escola-devir. O processo pedagógico que se realiza no amor pelos outros, pela vida!

5.3. A África sou eu? Aprendendo a Geografia da África com a corporeidade africana

Há dezessete anos a Lei n.º 10.639/03 entrava em vigor, cinco anos depois se soma a ela a Lei n.º 11.645/08¹⁵⁷, ambas alteram a LDB e incluem nos currículos oficiais a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, todavia, o que pouco se altera é a deturpação do Continente Africano e da afro-brasilidade nos livros didáticos e, sendo esses o norte do trabalho docente, a prática docente e o imaginário contaminam-se pela errônea e estigmatizada

¹⁵⁷ BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 05 jun. 2020.

– racista – associação entre os africanos/negros à miséria, doença, barbaridade, ignorância e passividade histórica.

Nas treze páginas sobre Geografia da África, contidas no Caderno do Aluno do Estado de São Paulo, o Continente é introduzido já em relação aos outros países, segue-se daí um punhado de descrições físico-ambientais de parcelas do Continente, dados demográficos, histórico de submissão e problemas socioambientais. E mesmo quando se faz alusão à África como berço da humanidade, nenhuma imagem dá sustentação às palavras corridas.

Não havendo chegado os livros didáticos novos até o terceiro bimestre, a professora de Geografia trabalhara com edição desatualizada. Alertou-nos à manutenção dos estigmas. Mesmo com projeto de revisão dos livros didáticos, empunhado pelos Movimentos Negros na década de 1990, e a promulgação das referidas leis, ainda estamos às voltas com ideias caquéticas.

Na escola-excepcional tivemos acesso a um livro de Geografia Geral e do Brasil (2016)¹⁵⁸. Ao folheá-lo, nada de novo: um amontoado de mapas, gráficos e tabelas – abstratos – discorrendo *sobre* o Continente, este sempre em relação ao imperialismo europeu, agora chinês, como reduto dos problemas do mundo. Visualmente, o território africano sinônimo de subdesenvolvimento, e os africanos, de humanidade mutilada (figura 04) à espera da paz, que pasmemos: é branca!

¹⁵⁸ MOREIRA, João Carlos; SENA, Eustáquio de (orgs.). **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Figura 04 - Mulheres carregam mantimentos em campo de refugiados (Sudão do Sul, 2014)



Fonte: BOL, Samir/Agência France-Presse. In: MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. 2016. p. 117

Já no “mundo dos brancos” arranhacéus, imensas obras de infraestrutura, maquinário a todo vapor, cidades arborizadas, mulheres e homens, sobretudo, homens sorrindo por debaixo de uniformes e ternos limpos: trabalhando com ciência, tecnologia, indústria, gestão; ou empunhando tremulantes bandeiras, cartazes imponentes, rostos pintados de coragem, derrubando muros, ateando fogo na exploração. Se porventura a luta negra ganha as páginas, é pela corporeidade branca (figura 05)

Figura 05 - Uspianos brancos manifestam em favor das cotas (USP – São Paulo, 2012)

Nesta seção a Geografia dialoga com a História e a Sociologia.




Sujeitos históricos e sujeitos "sem história"

Ao longo da história da humanidade observamos a ascensão e a marginalização de diversos grupos. Os "vencedores" de disputas e processos sociais recebem um papel de destaque nas páginas da História; já os vencidos, dominados e oprimidos são excluídos, marginalizados.

A análise histórica pela ótica dos grupos vencidos é o que o sociólogo alemão Walter Benjamin (1892-1940) chamou de "história a contrapelo", ou seja, uma história que segue na direção contrária à da historiografia tradicional, visando escrever sobre aqueles sujeitos que antes não recebiam a devida atenção, que não tinham destaque no processo histórico.

Considerando a realidade descrita e o que você observa em seu cotidiano, leia as reportagens a seguir e responda às questões propostas.

Dilma sanciona lei que regulamenta as cotas nas universidades federais


A lei que obriga as universidades federais a oferecer metade de suas vagas para alunos de escolas públicas, assim como para negros e índios, foi publicada nesta segunda-feira [15 out. 2012] no "Diário Oficial da União".

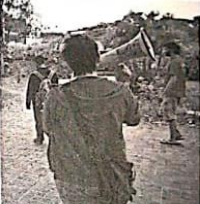
"Esta lei contribui para saldar uma dívida histórica do Brasil com nossos jovens mais pobres", afirmou hoje a presidente Dilma Rousseff no programa de rádio "Café com a presidenta".

As 59 universidades federais do país terão que aplicar a lei imediatamente para a seleção dos alunos para os cursos do próximo ano [2013], destacou a presidente. A lei estabelece que 12,5% das matrículas universitárias serão reservadas para cotistas em 2013. Esse percentual terá que ser elevado nos anos seguintes até chegar a 50% em 2016. [...] "Nosso objetivo, com essa lei, é ampliar o acesso às nossas universidades e aos nossos institutos federais para os jovens das escolas públicas, para os negros e para os índios. Essas universidades e os institutos estão entre os melhores do país e, muitas vezes, as pessoas vindas das escolas públicas têm dificuldade de ter acesso à universidade pública", afirmou a presidente. A lei também prevê que entre os estudantes de escolas públicas admitidos nas universidades, selecionados segundo suas notas, serão oferecidas cotas específicas para aqueles que se declararem negros, mulatos, índios ou procedentes de famílias de baixa renda. Dessa forma, metade das cotas será oferecida para os estudantes com as melhores notas que comprovarem uma renda familiar inferior a um salário mínimo e meio por mês independente da etnia, e a outra metade aos que alegarem critérios étnicos, de forma proporcional à distribuição das etnias em cada estado do país. [...] As políticas de cotas foram declaradas constitucionais neste ano pelo Supremo Tribunal Federal em um julgamento no qual se pronunciou sobre uma reivindicação do partido Democratas (DEM) contra o sistema por considerá-lo sem sentido em uma sociedade etnicamente diversa como a brasileira.

AGÊNCIA EFE. *Dilma sanciona lei que regulamenta as cotas nas universidades federais*. R7 NOTÍCIAS, 15 out. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/internacional/noticias/dilma-sanciona-lei-que-regulamenta-as-cotas-nas-universidades-federais-20121015.html>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

Marcelo Camargo/Radiobrás





Estudantes realizam ato em favor das cotas nas universidades públicas em frente à Reitoria da Universidade de São Paulo (USP), no campus do Butantã, São Paulo (SP), em 2012.

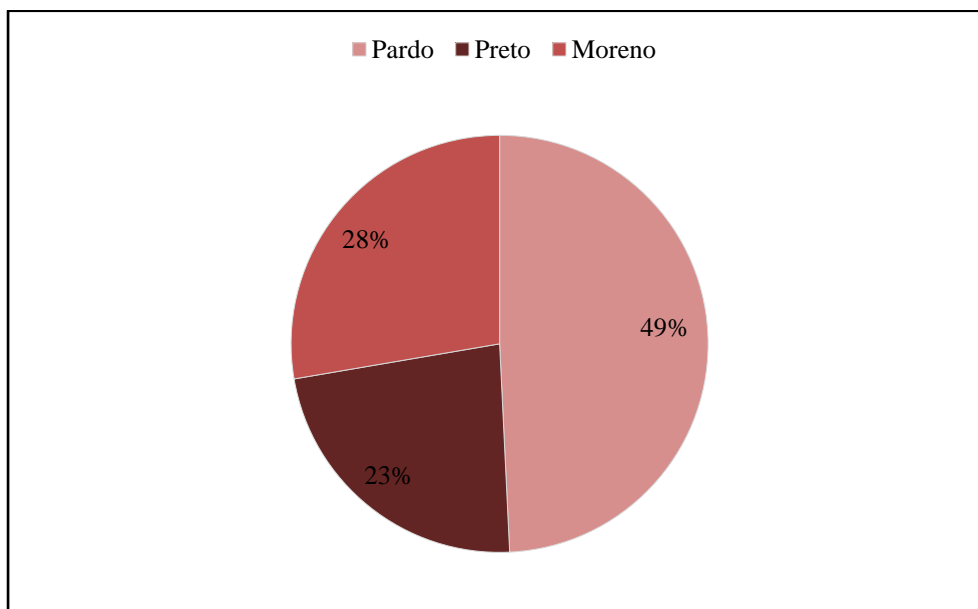
Fonte: CAMARGO, Marcelo/Radiobrás. In: MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. 2016. p. 234.

Situação problemática, cristalizadora da deformação da autoestima dos corpos negros-periféricos, que diante do livro não podem encontrar sólidas referências de luta, de manifestação cultural, de participação política, de exercício da humanidade. O que encontramos, então, no cotidiano escolar são estudantes que não se reconhecem com sua pele, negam-na e introjetam a referência de humanidade conhecida: o branco.

Quando cheguei com a pilha de questionários nas salas deparei-me tristemente com a realidade da identidade negra distorcida. “*Dona que cor eu sou?*” Interpela-me Bertin. Olho para seus braços dourados, cabelo alisado quimicamente, seu rosto confuso. *De que cor você acha que é?* Digo um pouco incrédula, um pouco confusa. Seu amigo se achega. “*Se você pensar eu tenho olho verde e o cabelo liso... então eu acho*” – se detém um minuto, procurando o termo mais ameno: moreno? Pardo? Bronzeado? “*zé cê é...*” – intervém seu amigo, mas logo se detém na confusão que nos toma “*moreno?*”. Pensa, repensa: “*Bom, acho que sou pardo*” – conclui e assina a folha.

Ser pardo, ser moreno, que alento! A desagregação das “nuances colorísticas” possibilitou a visualização: a maioria das e dos estudantes da escola Wanda se autodeclararam morenos ou pardos (gráfico 07), sobretudo, as meninas.

Gráfico 07 - Nuances de ser negro na E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)





Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

E quando essas denominações não contemplavam a autopercepção, puxavam uma seta: **negra!** (figura 06) Como se a palavra tivesse força de subtrair a melanina, transmutá-los noutra coisa: menos negro? Mais branco?

Figura 06 - Questionários respondidos por estudante da escola-periférica

Universidade Federal de São Carlos
 Campus de Sorocaba
 Centro de Ciências Humanas e Biológicas
 Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Rod. João Lenine dos Santos (SP 264), Km 110 - Ilígia
 CEP 13505-750 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppggeo@ufscar.br - Fone: (15)3229-7475

QUESTIONÁRIO – PERFIL DO(A) ALUNO(A)

Série/Turma/Período: 1B

Idade: 16

Bairro onde mora: Habitato

Cidade ou região de origem da família: Sorocaba

Você se considera:

Preta (a) Moreno (a) Pardo (a) Branco (a) Amarelo (a) Indígena

Você é:

Menino Menina Outro

Qual é a profissão da sua mãe? _____ Atualmente Desempregada

Qual é a profissão do seu pai? paqueta _____ Atualmente Desempregado

Qual é a profissão da mulher responsável por você? _____ Atualmente Desempregada

Qual o parentesco entre vocês?

Avô Tia Irmã Madrinha Madrasta Outro

Qual é a profissão do homem responsável por você? _____ Atualmente Desempregado

Qual o parentesco entre vocês?

Avô Tio Irmão Padrinho Padrasto Outro

formosa ≠

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: BASÍLIO, 2020.

Diante desta situação-limite, do estranhamento do corpo; em diálogo com os estudantes e a professora, matutamos caminhos possíveis a uma escola que discutisse a temática racial, numa perspectiva outra, a da valorização da cultura africana e afrobrasileira. Que viabilizasse, na reflexão dos temas geradores (FREIRE, 2019) pensarem e discutirem criticamente o mito da democracia racial, a miscigenação, o colorismo e a própria epidermização do branco (FANON, 2008) buscando, então, com esse sujeito, uma autoimagem positiva da sua negritude e das suas raízes.

Fora a proposta que fiz à Erlete Santos, amiga santomense, estudante intercambista de administração. Prontamente aceitou o convite e foi à escola conversar com os alunos sobre seu Continente e São Tomé e Príncipe, país insular da África Central (fotografia 39).

Fotografia 39 - O que você sabe sobre a África?



Fonte: Acervo pessoal. 12 de setembro de 2019.

Quando ela chega parece um acontecimento de outro mundo. Os adultos ficam mais chocados-impressionados com sua estética do que as próprias crianças e adolescentes; querem pegar no seu cabelo, encostar-se ao “corpo exótico” e estrangeiro.

Já em sala, cumprimenta os alunos. Enquanto o Coordenador sorridente ajeita a televisão, os estudantes se sentam em um círculo disforme. Uns vão até ela empolgados bombardeiam-na de perguntas. A professora e alguns alunos se achegam curiosos e me perguntam quem é ela, de onde veio, o que faz, o que fazem seus pais:

Ela se formou em administração na UFSCar, seu pai é médico, seus irmãos engenheiros, economistas, administradores, estudaram em Cabo Verde, Portugal.

QUE DAORA, MEU! – exclama Thomas, que sonha em fazer contabilidade e administração

Gente, Ana, que legal! – se soma à surpresa a professora

Os cabos não funcionam no projetor, o *pendrive* não é reconhecido: *aqui no Estado a gente sempre tem que ter um plano B, C, D porque olha... nada, nada novo!* – lamenta com

bom humor o Coordenador. Ele pede para seguirmos só com o verbo, pede aos alunos que aproveitem *o livro vivo de história e geografia*.

Erlete se apresenta e tece algumas perguntas: *vocês sabem a diferença entre país e Continente?* Poucos sabiam. *A África é um pa.. Continente?* Ela pergunta quantos países há no Continente. Nem três professores de Geografia em sala sabiam responder. *O que sabem sobre a África?* A timidez e a raridade de serem protagonistas da fala os impede de falar. A professora arrisca:

Na escola só mostra miséria e pobreza, então, a gente de repente acaba passando só isso pra eles, né? – fala constrangida – Falta de interesse também, porque o livro tá lá, tá fácil, né, cê olha o livro, vai... trabalha. Mas a gente sabe que não é isso, a gente sabe que não, né? Então eu acredito que talvez na cabeça de alguns, talvez por timidez [de falar] ... então eu acredito que na cabecinha de alguns passe isso daí ou não?

Os alunos concordam e verbalizam o estigma aprendido na escola, mas também na televisão, nos jornais, no dia a dia: *é um país... ops, continente pobre, tem ebola, AIDS, acho que bastante violência e fome*. Erlete escuta-os, descobre-se no olhar do Outro, e na negatividade do estigma faz emergir a contrapartida, o projetor funciona, então os surpreende pelas fotografias e vídeo que expressam diversificada flora e fauna, cores, estéticas, comidas, expressões artístico-culturais, religiosas.

Eles discutem sobre a visão deturpada do negro africano e brasileiro, reduzido à escravidão. Sua corporeidade mostra outra África: bonita, rica, colorida e feliz! Em certa medida, mostra outra possibilidade de ser afrobrasileiro (fotografia 40). Os alunos redescobrem no Outro, muito similar a eles, a possibilidade de se perceberem mais, já não esmagados pelo constrangimento de um passado reduzido à escravidão e é meio parágrafo do livro didático.

Fotografia 40 - Redescobrimo as Áfricas



Fonte: Acervo pessoal. 12 de setembro de 2019.

Ao fim da troca, os alunos a aplaudem, vão conversar com ela, agradecer. Estão encantados com o que viram, ouviram e discutiram, e desencantados do estranhamento de si mesmos, de sua negritude. Noutro dia ela retorna à escola, pois, havia esquecido o celular na sala de aula. Um aluno vai até ela, negro retinto, olhos vivos, rememorando outrora: *NOSSA! lá é assim, essas praias lindas?* – ressalta o quão impressionado ficara, como achou tudo lindo, se despede, se sentindo lindo também.

HÁ DE VIR O DEVIR OU CONSIDERAÇÕES SOBRE O INACABADO

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo
(FREIRE, 2019, p. 45)

Quando começamos essa caminhada o medo em afetar a pesquisa era grande. Não raro nos defrontávamos com a advertência: tem que se tomar cuidado para não contaminar os dados. Felizmente, logo percebi, não estava diante de dados, que pudessem ser (des)tratados, a fim de fornecerem a mim respostas às minhas perguntas.

Dentro do cotidiano escolar estavam junto de dezenas de histórias, expectativas, frustrações; que às vezes eram desses e dessas jovens, às vezes eram do meu jovem-eu, às vezes eram nossas.

Refletir a crise da escola pública estadual em Sorocaba levou-me a laborar sobre o urbano, sobre as corporeidades, sobre a própria ciência geográfica e quem eu era ou quem eu ansiava ser. Vi-me em cacos, via corpos negros-periféricos, medianos e deslocados quebrarem-se diante meus olhos, e quanto tentava juntá-los, cortava-me junto.

Sofremos – juntos – a fragmentação do urbano que afasta e estigmatiza uns em detrimento dos outros. Questionamo-nos como a escola ao participar da dança da homogeneização desumanizante, faz-se fractal, periférica, excepcional, tantas. Faz-se numa segregação espaço-educacional racializada.

Descobrimos pelos estranhamentos do corpo, do espaço e da classe social, que nas interseccionalidades da opressão negros, brancos, classe média, sem parte, meninas, meninos, homossexuais, especiais, são (de)formados! O tripé formativo está sempre capenga: às vezes forma para a universidade, às vezes para o trabalho, às vezes para não passar fome, às vezes para coexistir passivamente com ela. Raramente à comunhão, à subversão das separações!

Encontramos, então, na formação socioespacial e racial sorocabana alguns caminhos para apreender as contradições da formação de estudantes da escola central (excepcional e

fragmentada) e periférica. Caminhos que se branqueavam e ao fazê-lo, apagavam os corpos não-universais do passado, dificultava que aos do presente vislumbrasse futuro outro.

Igualmente, na gênese-histórica da escola pública os múltiplos projetos revelavam o silêncio: diante à diferença, diante o racismo, diante à desumanização dos sujeitos. Os mitos amordaçavam o devir: somos iguais e temos as mesmas oportunidades! Verborragia pura, mentiras escamoteadoras da concretude da vida cotidiana.

Mas, diante à situação-limite de uma crise que tem cor e endereço, também encontramos o possível. Na práxis educativa reconstruímos o sentimento de pertencimento, de fazer parte, de ter direito sobre o espaço da universidade, da escola e da cidade. De transcender o estranhamento que mutila nossos corpos, nossos lugares que são muitos, que são todos e nossa compreensão de que como classe trabalhadora, só se pode fazer mudança na luta coletiva!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aluísio de. Memória histórica sobre Sorocaba (I). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 29, n. 60, p. 335-353, dez., 1964. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123156/119521 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (II). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 30, n. 61, p. 75-92, dez., 1965. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123305/119651 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (III). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 31, n. 63, p. 113-131, set., 1965. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123658/119874 Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (IV). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 31, n. 64, p. 383-400, dez., 1965. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123717/119918 Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (V). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 35, n. 71, p. 167-178, set., 1967. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126550/123517 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (VI). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 36, n. 74, p. 313-328, jul., 1968. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/127377/124559 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (VII). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 129-144, set., 1968. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128468/125313 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (VIII). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 345-367, dez., 1968. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128486/125331 Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Memória histórica sobre Sorocaba (IX-X). **Revista de História USP**, São Paulo, v. 39, n. 79, p. 175-184, set., 1969. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128824/125539 Acesso em: 10 abr. 2019.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAUMAN, Zygmunt [1925]. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução de: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/civitas/v16n3/1984-7289-civitas-16-03-0504 Acesso em: 10 fev. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n.1, Campinas jan./jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007> Acesso em: 24 jul. 2020.

BOSCHETTI, Vania Regina; FERREIRA, Valdelice Borghi. A cidade, os movimentos sociais operários e a educação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 669-687, nov. 2016.
_____. Discursos educacionais e imprensa. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 243-258, mai. /nov. 2008.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**. Paris, v. 30, p. 3-6, nov. 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654 Acesso em:

BOURDIN, Jean-Yves. Violência e crise da escola dos pobres. **ADAPT, Revista Pedagógica do SNES** (Sindicato Nacional de Ensino Secundário, FSU), Paris. Tradução de: M. Joana D. Couto e M. Luiza D. Couto, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BURGOS, Rosalina. **Periferias urbanas da Metrópole de São Paulo: territórios da base da indústria da reciclagem no urbano periférico**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões geográficas a partir de um estudo de caso sobre as contradições urbanas da cidade de Sorocaba – SP. **Geographia Meridionalis**, v. 01, n. 01, p. 145-159, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/viewFile/5692/4186> Acesso em: 04 jul. 2019.

BUGANZA, Cintia Peres. **Estudo da situação pré-metropolitana de Sorocaba: características e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **Scenas da escravidão: breve ensaio sobre a escravidão negra em Sorocaba**. Sorocaba, SP: Crearte, 2006.

____. **Tá vendo aquele edifício moço? Lugares de memória, produção da invisibilidade e processos educativos na cidade de Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2017.

____. **Tradições negras sorocabanas e memória.** 2015.

____. Narrativas em preto e branco: aspectos da escravidão negra em Sorocaba. In: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. **Educação das relações étnico-raciais: apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba.** São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 143-156.

CELLI, Andressa. **Evolução urbana de Sorocaba.** 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista**, n. 15, Curitiba, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.187> Acesso em: 24 jul. 2020.

COMITRE, Felipe. A evolução do uso e ocupação do solo na periferia urbana de Sorocaba-SP: do esquecimento ao despertar dos interesses públicos e privados. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, RJ, n. 31, p. 770-799, 2017. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/27200/2307 Acesso em: 06 jul. 2019.

____. **Planejamento urbano em Sorocaba-SP: a militarização urbana e o estado de exceção.** 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

DAMIANI, Amélia Luisa. A metrópole e a indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.21-37, 2000.

____. A urbanização crítica na metrópole de São Paulo a partir de fundamentos da Geografia Urbana. **Revista da ANPEGE**, v. 5, p. 39-53, 2009.

____. Introdução a elementos da obra de Henri Lefebvre e a Geografia. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, Volume Especial 30 Anos, p. 254-283, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53851> Acesso em: 05 fev. 2020.

____. (Des)encontros entre a Geografia e o urbano: a contribuição de Henri Lefebvre. In: ____; BAITZ, Ricardo (orgs.). **Atravessando a Geografia, Marx, Lefebvre e os Situacionistas.** São Paulo: Tiragem Livre, 2017. p. 25-60.

DANIELI NETO, Mario. **Escravidão e indústria: um estudo sobre a Fábrica de Ferro São João de Ipanema – Sorocaba (SP) – 1765-1895.** 2006. Tese (Doutorado em Economia Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20850@1> Acesso em: 06 mai. 2020.

DEBORD, Guy. Introdução a uma crítica da geografia urbana. Publicado no # 6 de **Les lèveurs** (septembro 1955).

_____. O declínio e a queda da economia espetacular-mercantil. **Sopro**, n. 28/29, p. 1-10, mai./jun. 2010. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/n28.pdf> Acesso em: 11 mai. 2020.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre las sociedades de control. **Polis – Revista Latinoamericana** [En línea], n. 13, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/5509> Acesso em: 20 jun. 2020.

_____; GUATTARI, Félix. 28 de novembro de 1947 - Como criar para si um corpo sem órgãos. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de: Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. p. 8-28.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de: Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução de: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Fabrícia Dias da Cunha de Moraes; ALANIZ, Erika Porceli. Padrões arquitetônicos escolares e expansão do Ensino Fundamental no início do século XX no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 87-103, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1543/516> Acesso em: 05 mai. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Valdelice Borghi; SANDANO, Wilson. Educação escolar e movimentos sociais em Sorocaba, no início da República (1889/1920). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 172-178, set. 2007. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art14_27.pdf Acesso em: 15 ago. 2019.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação: A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de 26 a 28 de Nov. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Itália: EGA, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 dez. 2019.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano; SANDANO, Wilson. A escola em Sorocaba no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.23, p. 32-45, set., 2006. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4928/art03_23.pdf Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. A formação da educação escolar pública em Sorocaba – um balanço preliminar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 5. p. 27-41, jan./dez., 2006. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/399/380 Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. A instrução pública em Sorocaba (1850/1860). **Quaestio**, ano 5, n. 2, nov. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, GT – Temas e problemas da população negra no Brasil, Rio de Janeiro, p. 223-244, 29 a 31 de out., 1980.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS (2010)**. Fundação Seade; Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa de qualidade da escola – Nota técnica**. Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 2018.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. **Sorocaba 350 anos: uma história ilustrada**. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A reprodução das relações de produção**. Goiânia: Redelp, 2020.

_____. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

_____. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LENCIONI, Sandra. Reestruturação urbano-industrial no Estado de São Paulo: a região da metrópole desconcentrada. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 198-212.

MARTINS, José de Souza. A dialética do método regressivo-progressivo em dois temas brasileiros: cidade e campo. **35ª Reunião Anual da Anpocs MR-17 – Vinte anos sem Henri Lefebvre**, 2011. p. 1-7. Disponível em: www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/mr-5/mr17/1279-a-dialetica-do-metodo-regressivo-progressivo-em-dois-temas-brasileiros-cidade-e-campo/ Acesso em: 11 out. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1844].

MASSARI, Marco Antônio Leite. **Arquitetura industrial em Sorocaba: o caso das fábricas têxteis**. 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica/Sobre el gobierno privado indirecto**. Tradução de: Elisabeth Falomir Archambault. Espanha: Melusina, 2011.

MEIRA, Sandro Ivo de. **Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Nei Antonio.; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 135-153, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Sérgio Coelho de. **Os espanhóis**. Sorocaba: TCM, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENHA, Carlos dos Santos. Aspectos legais das relações étnico-raciais e educação. In: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. **Educação das relações étnico-raciais: apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 109-126.

PINTO Jr., Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro; BOSCHETTI, Vania Regina. Educação e práticas disciplinares nas instituições escolares. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 167-180, nov. 2010.

RIBEIRO, Mariana Alice Pereira Schatzer. **Entre a fábrica e a senzala: um estudo sobre o cotidiano dos africanos livres na Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema – Sorocaba – SP**

(1840-1870). 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANDANO, Wilson. A escola em Sorocaba no final do império. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 24, p. 187-199, jul./dez. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. A filosofa à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/47_Douta%20Ignorancia.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 2, vol. 2, p. 46-71, mai./ago. 1988. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EdUSP, 2006.

_____. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

_____. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. Tradução de Sandra Lencioni. São Paulo: EdUSP, 2013

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação: Sessão de Comunicação Coordenada**. Curitiba, 7 a 10 de nov., 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf> Acesso em: 11 mai. 2019.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, ago. 2005.

SHIKAMA, Felipe; MARQUES, Fernanda. **A síntese da exclusão**. Sorocaba, 2008.

SILVA, Fátima Aparecida. **Escola, movimento negro e memória: o 13 de maio em Sorocaba – 1930**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2005.

SILVA, Ivanilson Bezerra da. Apontamentos sobre maçonaria, abolição e educação dos filhos de escravos na cidade de Sorocaba no final do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 95-111, set. 2007. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5004/art08_27.pdf Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JR., Alides Baptista. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma geografia corporificada. **Caderno Prudentino de**

Geografia, Presidente Prudente, n. 41, v. 3, Dossiê “Geografias interseccionais: gênero, raça, corpos e sexualidades” p. 63-77, jul./dez, 2019.

SILVA, Mariana Martha Cerqueira. Movimentos sociais e educação: intervenções político-pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 66-78, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/65> Acesso em: 04 mai. 2020.

SILVA, Paulo Celso da. **De novelo de linha a Manchester Paulista – Fábrica têxtil e cotidiano no início do século XX em Sorocaba**. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, Vanderlei. **A participação da Loja Maçônica Perseverança III na educação escolar em Sorocaba: do final do segundo reinado ao final da primeira república**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. O medo de que os negros entrem na escola – preconceito racial e a recusa ao direito à educação no Brasil. In: AMARAL, Mônica do; CARRIL, Lourdes (orgs.). **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda, 2015. p. 261-276.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Le Books, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Haroldo da Gama. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (orgs.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 59-90.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.77-87, abril. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007> Acesso em: 11 mai. 2020.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Sociologia**, Porto, v. 14, p. 35-41, 2004. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2459> Acesso em: 15 jul. 2020.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz. O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 77-100, dez. 2018.

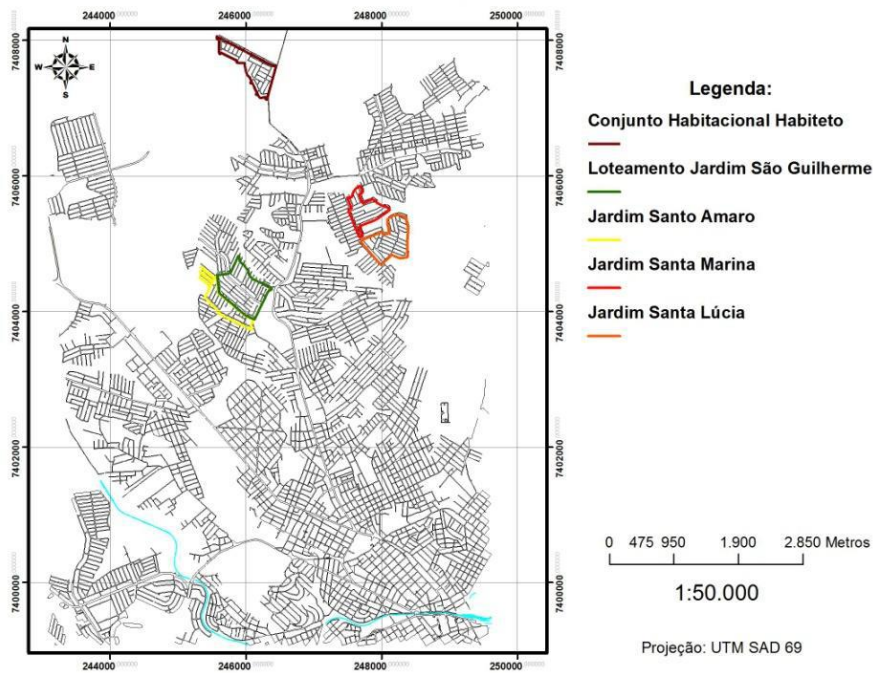
ANEXOS

Anexo 01 - Início do Habiteto



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto. In: MAZINI, 2007, p. 49



Anexo 02 - Loteamentos privados lançados pela imobiliária do ex-prefeito Amary



Fonte: COMITRE, 2010. In: COMITRE, 2017, p. 786.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de perfil do aluno

	<p>Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba Centro de Ciências Humanas e Biológicas Programa de Pós-Graduação em Geografia Rod. João Leme dos Santos (SP 264), Km 110 - Itinga CEP 18052-780 - Sorocaba - SP / Brasil</p> <p>E-mail: ppggeo@ufscar.br – Fone: (15)3229-7475</p>	
---	--	---

QUESTIONÁRIO – PERFIL DO(A) ALUNO(A)

Série/Turma/Período: _____

Idade: _____

Bairro onde mora: _____

Cidade ou região de origem da família: _____

Você se considera:

Preto (a) Moreno (a) Pardo (a) Branco (a) Amarelo (a) Indígena

Você é:

Menino Menina Outro

Qual é a profissão da sua mãe?

_____ Atualmente Desempregada

Qual é a profissão do seu pai?

_____ Atualmente Desempregado

Qual é a profissão da mulher responsável por você?

_____ Atualmente Desempregada

Qual o parentesco entre vocês?

Avó Tia Irmã Madrinha Madrasta Outro

Qual é a profissão do homem responsável por você?

_____ Atualmente Desempregado

Qual o parentesco entre vocês?

Avô Tio Irmão Padrinho Padrasto Outro

Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?

- Fundamental Incompleto
- Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Pós-Graduação
- Não sei

Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?

- Fundamental Incompleto
- Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Pós-Graduação
- Não sei

Você trabalha?

- Sim
- Não

Em qual área você trabalha?

Você já teve que interromper os estudos em algum momento?

- Sim
- Não

Você faz ou já fez curso de idioma?

- Sim
- Não

Você pretende fazer faculdade?

- Sim Não Não sei

Qual desses lugares você frequenta ou já frequentou nas horas de lazer:

- Museu
 Teatro
 Parque
 Zoológico
 Bibliotecas/Livrarias
 Shopping
 Parque de diversão
 Clubes
 Batalhas de rap (Slams)
 Cinema
 Praças
 Praia
 Baile funk (Fluxos)
 SESC
 Shows
 Restaurantes/Lanchonetes
 Exposições artísticas
 Parque aquático
 Espetáculos
 Espaços esportivos
 Circo

Quais desses cursos/atividades você faz ou já fez?

- Curso Técnico
 Dança
 Esportes (ex: futebol, basquete, natação, luta, ginástica, etc.)
 Informática
 Teatro
 Desenho

- Música
- Pintura
- Fotografia
- Gastronomia
- Grupo de Escoteiros

Quando sai para se divertir ou estudar, qual meio de transporte usa?

- Carro próprio Uber/Taxi Ônibus Bicicleta A pé

Você sempre estudou nesta mesma escola?

- Sim
- Não, mas só estudei em escola pública
- Não, mas já estudei em escola particular
- Não, mas já estudei em escola particular com bolsa de estudos

Você já fez viagem para outros países?

- Sim Não

Você já fez viagens para outros Estados brasileiros?

- Sim Não

Você já fez viagem para outras cidades do Estado de São Paulo?

- Sim Não

Na sua casa você realiza alguma dessas atividades

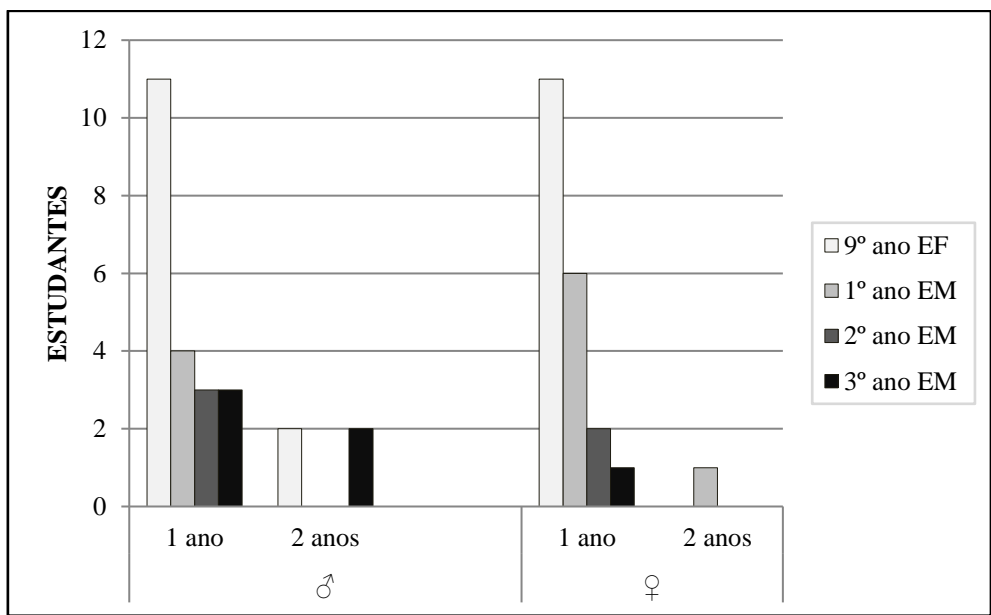
- Ajudo com a limpeza da casa
- Ajudo a preparar a comida
- Ajudo a lavar roupa
- Ajudo a cuidar dos animais domésticos (gato, cachorro, passarinho, etc.)
- Ajudo a cuidar de crianças pequenas (irmãos, sobrinhos ou primos)
- Nada

Apêndice B - Classes por período da E. E. Prof. Wanda Costa Daher (2019)

MANHÃ							
6º ano A	6º ano B	7º ano A	7º ano B	8º ano A	8º ano B		
TARDE							
9º ano A	9º ano B	1º ano A	1º ano B	2º ano A	2º ano B	3º ano A	3º ano B

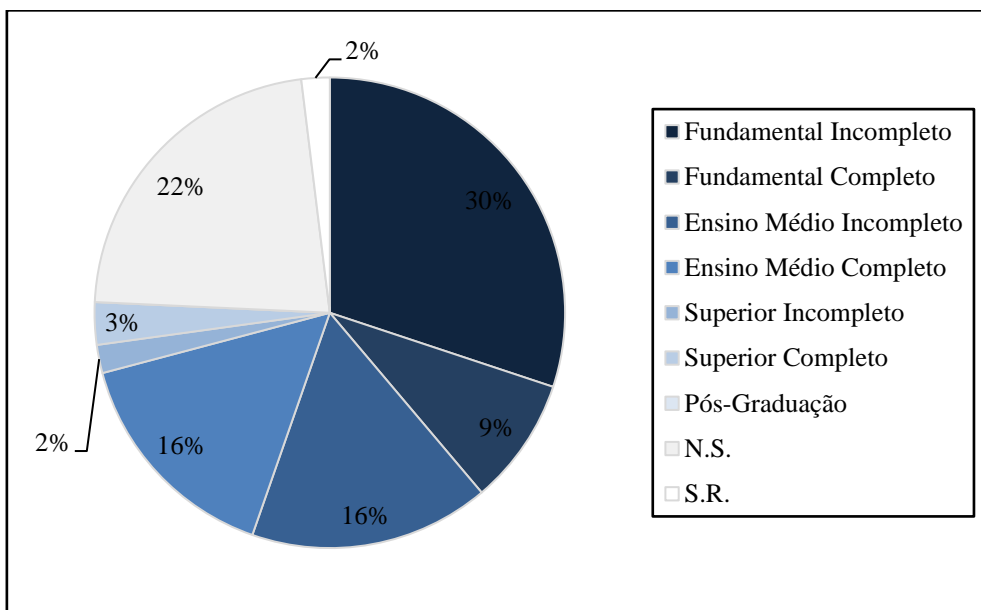
Fonte: Direção da E. E. “Professora Wanda Costa Daher”. Elaboração: BASÍLIO, 2019.

Apêndice C - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher, segundo gênero (2019)



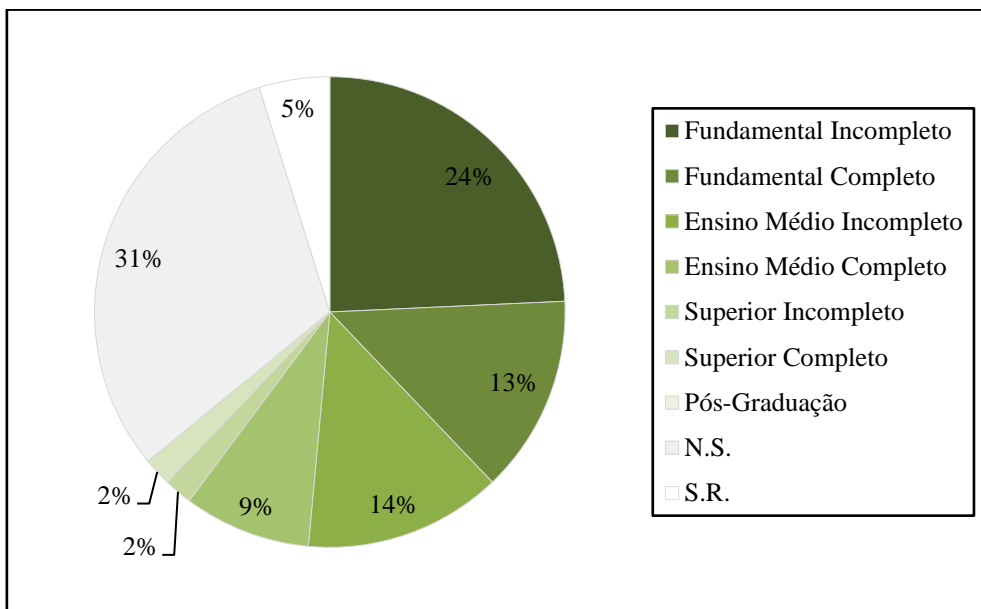
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice D - Formação da figura materna dos estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



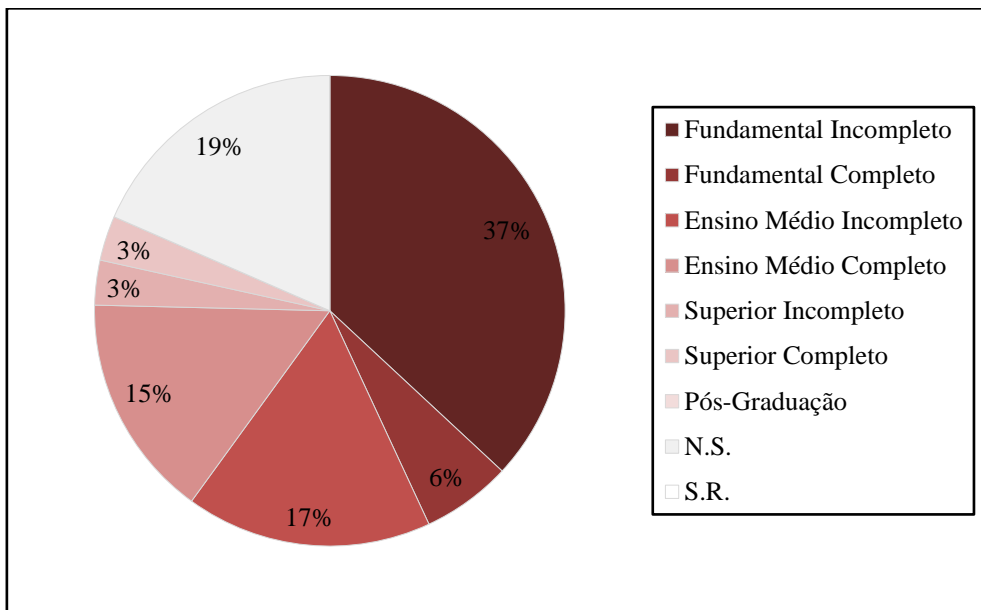
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice E - Formação da figura paterna dos estudantes da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



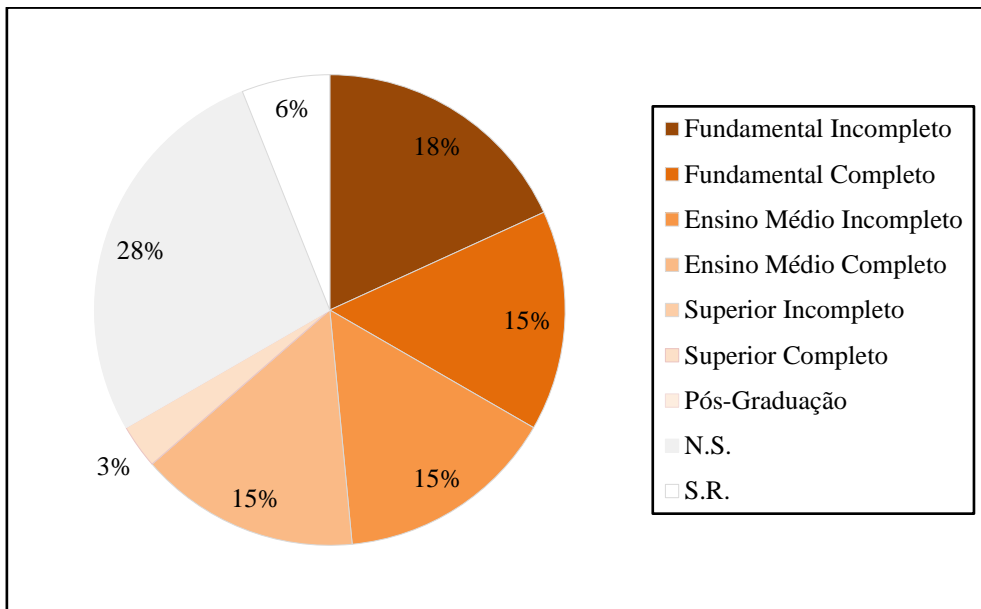
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice F - Formação da figura materna dos estudantes autodeclarados negros da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



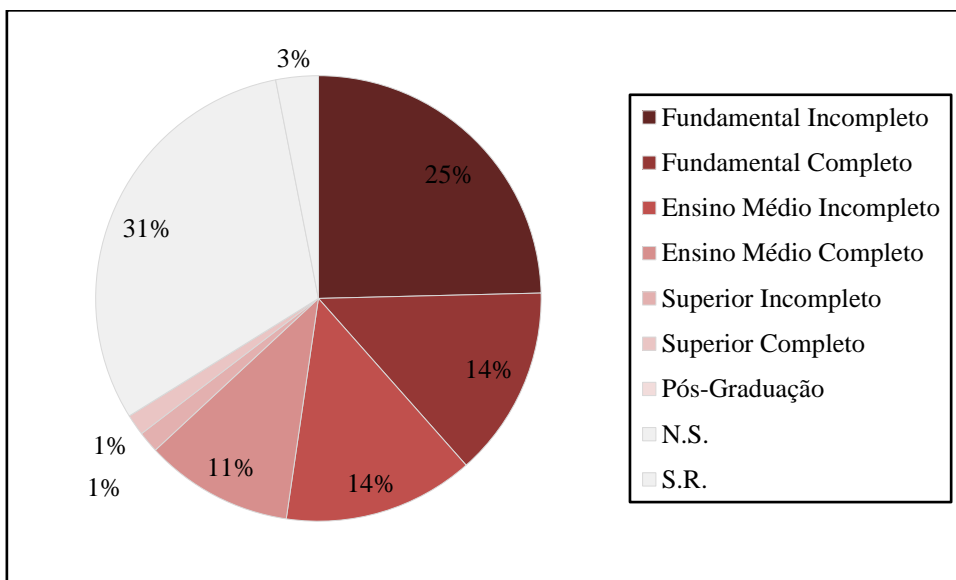
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice G - Formação da figura materna dos estudantes autodeclarados brancos da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



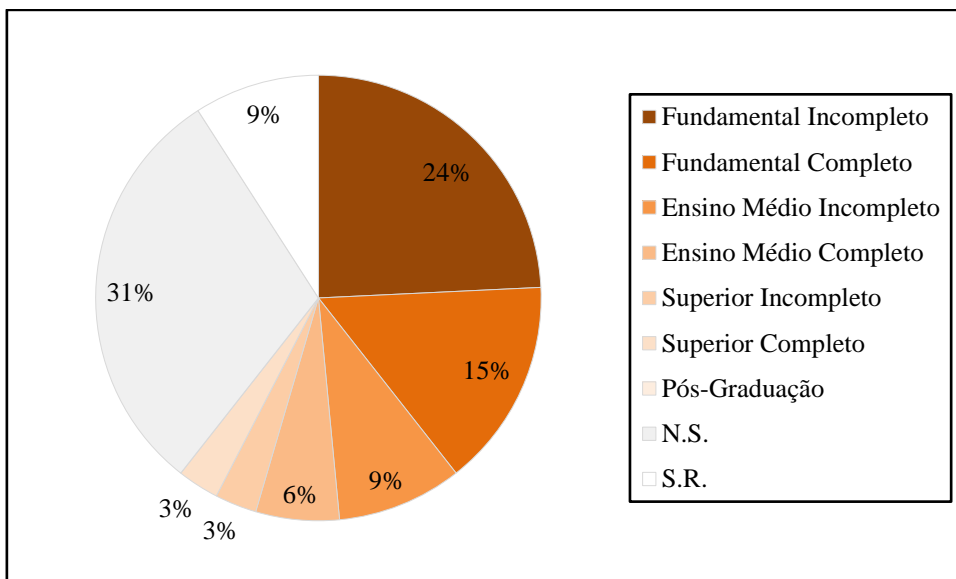
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice H - Formação da figura paterna dos estudantes autodeclarados negros da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice I - Formação da figura paterna dos estudantes autodeclarados brancos da E. E. Prof.^a Wanda Costa Daher (2019)



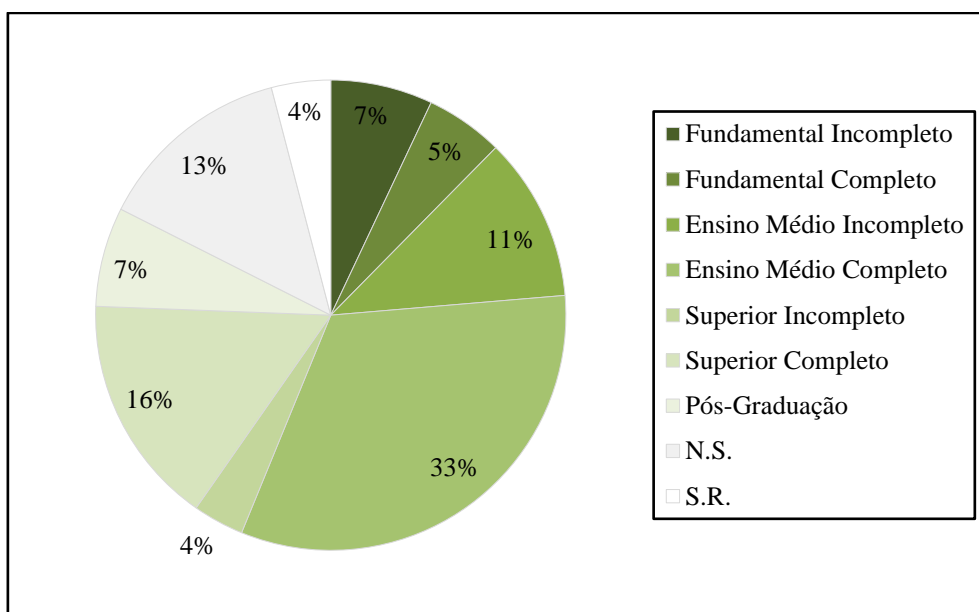
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice J - Classes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, segundo período (2019)

MANHÃ							
9º ano A	9º ano B	9º ano C	9º ano D	1º ano A	1º ano B	1º ano C	1º ano D
1º ano E	1º ano F	2º ano A	2º ano B	2º ano C	2º ano D	3º ano A	3º ano B
3º ano C	3º ano I						
TARDE							
6º ano A	6º ano B	6º ano C	6º ano D	7º ano A	7º ano B	7º ano C	7º ano D
7º ano E	8º ano A	8º ano B	8º ano C	8º ano D	8º ano E	8º ano F	8º ano G
NOITE							
1º ano G	1º ano H	2º ano E	2º ano F	2º ano G	3º ano D	3º ano E	3º ano F
3º ano G	3º ano H						

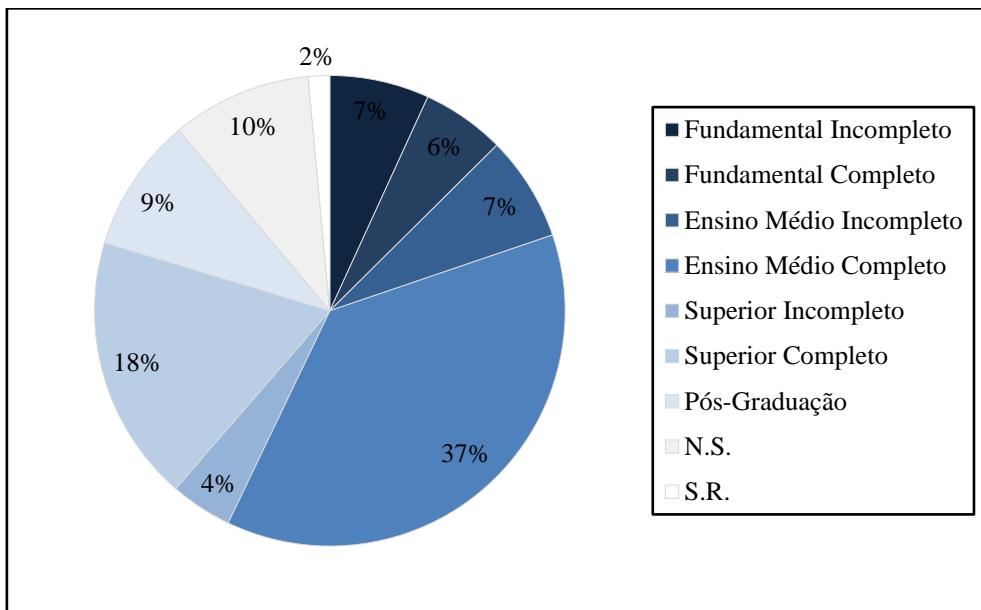
Fonte: Plano de Gestão 2014-2017 da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral. Elaboração: BASÍLIO, 2019.

Apêndice K - Formação da figura paterna dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



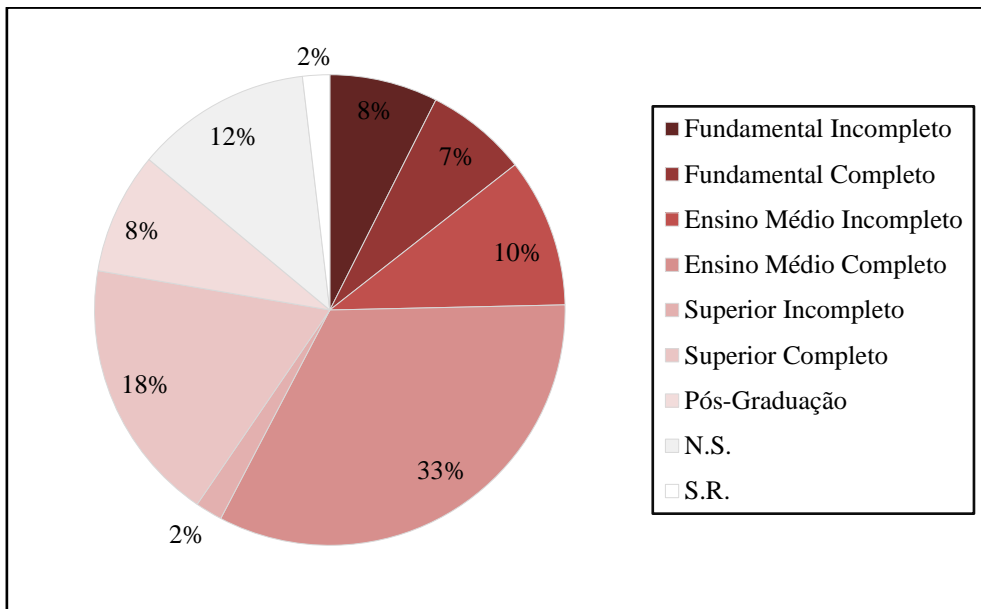
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice L - Formação da figura materna dos estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



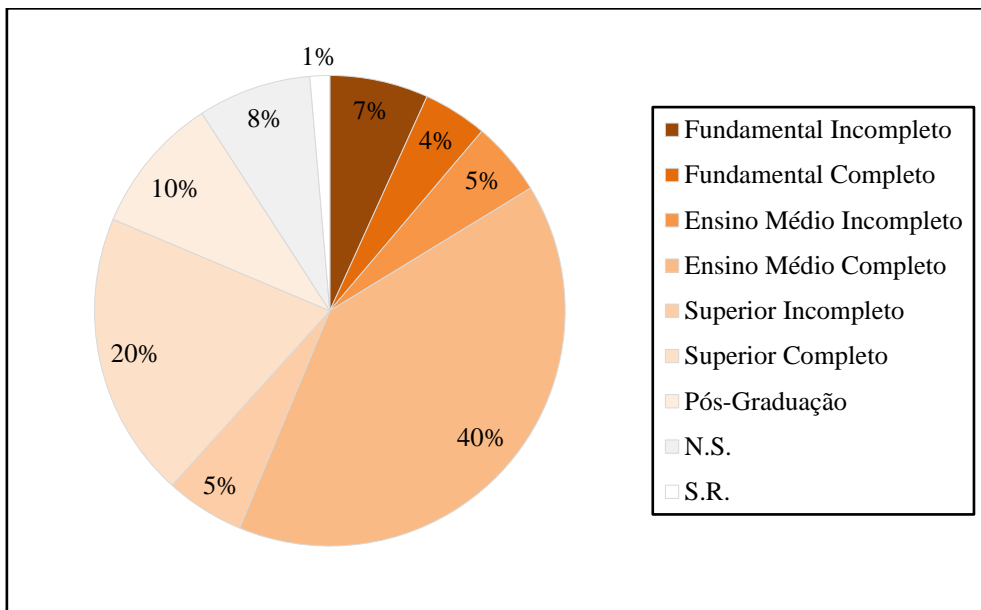
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice M - Formação da figura materna dos estudantes autodeclarados negros da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



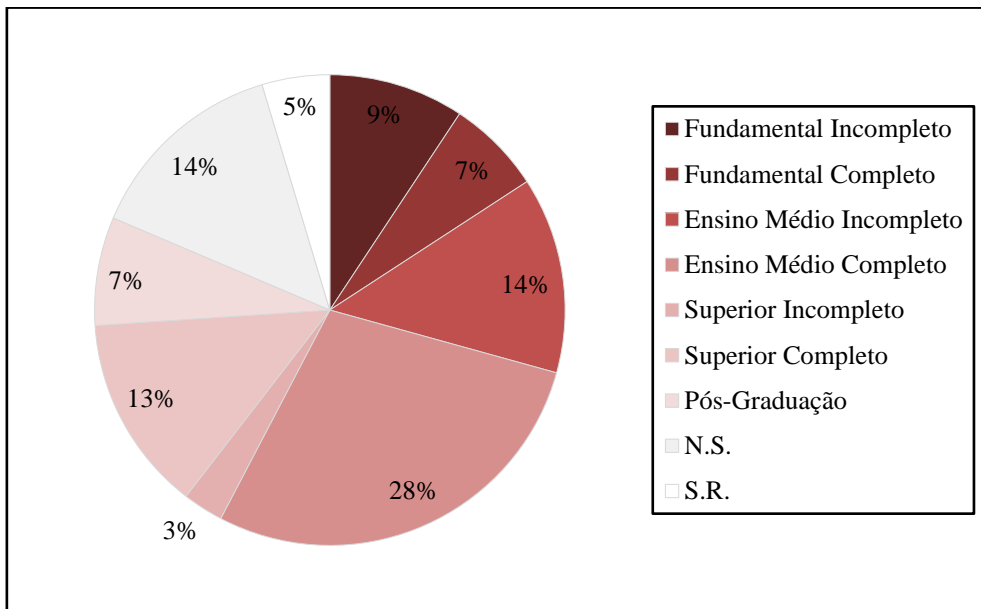
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice N - Formação da figura materna dos estudantes autodeclarados brancos da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



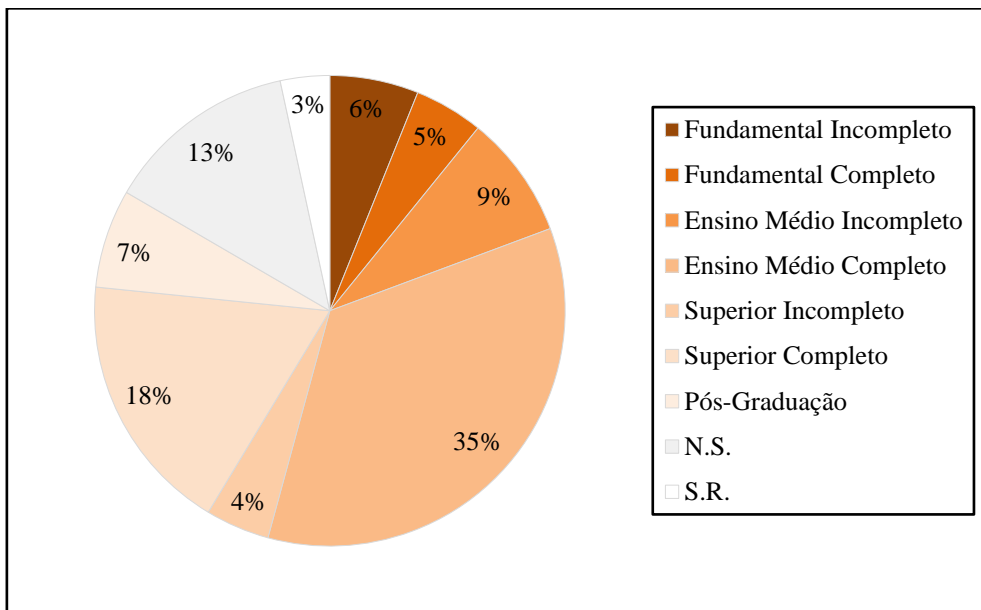
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice O - Formação da figura paterna dos estudantes autodeclarados negros da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



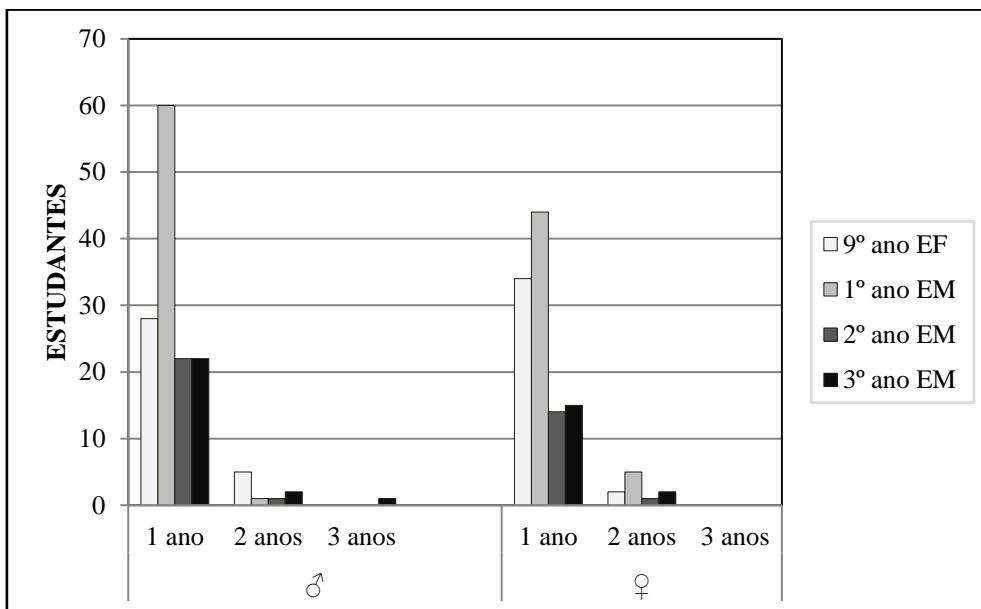
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice P - Formação da figura paterna dos estudantes autodeclarados brancos da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, período da manhã (2019)



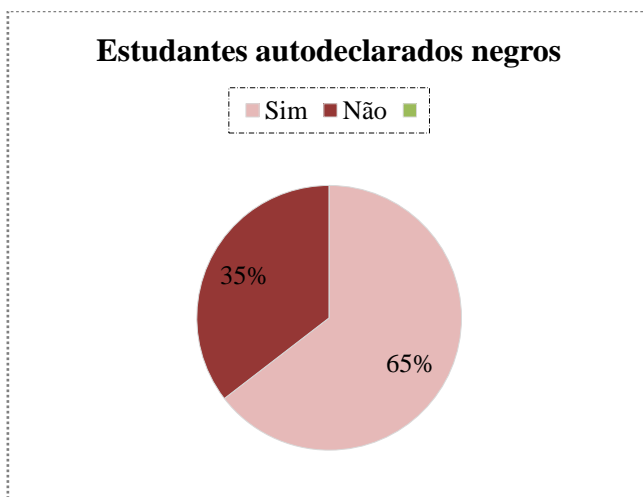
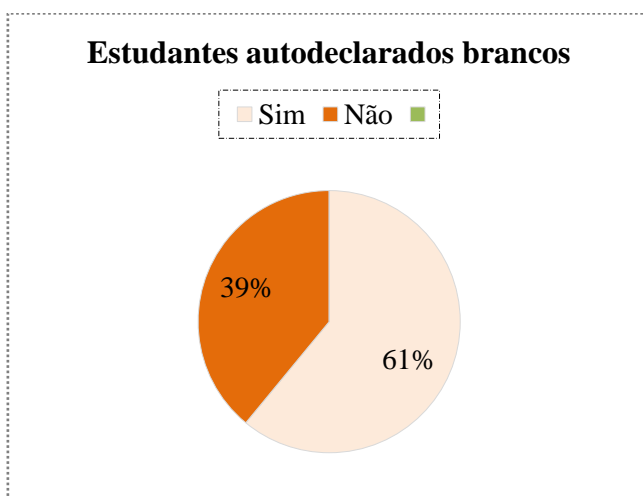
Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice Q - Distorção série/idade entre os estudantes da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral, segundo gênero (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.

Apêndice R - Inserção dos estudantes do período da noite da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral no mercado de trabalho, segundo autodeclaração (2019)



Fonte: Questionário de Perfil do Aluno, 2019. Elaboração: BASÍLIO, 2020.