

Uma etnografia de uma Escola Depósito: A (des)construção de sujeito de direitos e de infâncias descartáveis.¹

Jade Novaes de Figueiredo²

Palavra chave: Escola Depósito, Precariedade, Laudos.

(Texto Provisório)

Nos contextos de cuidados dos direitos das crianças os discursos, as moralidades, controles e instituições estatais produzem uma rede de apoio e assistência a crianças. Ao longo da discussão deste texto a tutela aparece articulada entre cuidado, precariedade e marcadores sociais da diferença. O presente trabalho se dá através de uma etnografia realizada em uma escola pública carioca tratada por diferentes atores estatais como uma *escola depósito de crianças “indesejáveis”*. A classificação negativa da escola está relacionada com a proximidade de uma favela, de onde provém a maior parte dos seus estudantes, e se relaciona com a rede de escolas que é hierarquizada e que divide e define os seus estudantes e funcionários. Nesse sentido, a produção desta *escola depósito* implica na distribuição dos corpos e subjetividades considerados como problemas diante dos marcadores sociais da diferença e suas hierarquias.

Em relação a metodologia do trabalho de campo, a etnografia e as escolhas teóricas realizada busca refletir sobre os enquadramentos feitos por profissionais das administrações públicas às infâncias que conviviam. Minhas experiências dentro do cotidiano dessa unidade foram possibilitadas por um programa de estágio como auxiliar na educação inclusiva em uma escola pública regular no Município do Rio de Janeiro em território favelizado efetuado no ano de 2022. Por este mesmo motivo, neste texto, apresento parte do contexto entre os sujeitos de direitos e as formas de gestão desses direitos. Mallart (2019) apresenta a relação entre o fazer da pesquisa dentro de outros afazeres, de forma imbricada aos trabalhos e empregos. Este campo foi construído dentro de uma perspectiva na qual eu também estava inserida nos desejos e anseios de um trabalho pedagógico.

Um dos marcos históricos que perpassa o tema e objeto da pesquisa é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990 (Brasil 1990), um dos projetos de redemocratização que marcaram as políticas e o léxico em relação à infância.

Muda-se com isso o quadro de montagem institucional e normativa da questão: aquelas crianças e adolescentes, ao invés de figuradas como “desviantes” passariam a ser compreendidas como sujeitos cujos direitos

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

² Mestranda no Programa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, PPCIS/UERJ.

estão ameaçados ou violados, e que, portanto, devem ser restituídos. A ação estatal se deslocaria, em teoria, da repressão para a proteção especial. (Feltran 2008 206 apud Mallart 2014 53)

A relação da menoridade, sujeitos de direitos e poder tutelar, que localizam as crianças e adolescentes como sujeito de direitos, assim como, sujeitos em situação de dependência e submissão, estão entrelaçados com o poder tutelar. O *poder tutelar* se apoia na análise de Souza Lima (1995) construído como:

Exercício de uma forma de ação de um Estado imaginado como nacional sobre as ações dos povos indígenas no Brasil (...). A este modo de relacionamento e governamentalização de poderes, concebido para coincidir com uma única nação, denomina-se aqui *poder tutelar* (SOUZA LIMA, 1995, p. 39).

Busquei compreender a tutela produzida pela unidade escolar enquadrada (Butler 2015) como uma *escola depósito*, em relação às infâncias neste território favelizado, e inserida em parte da rede de políticas públicas e assistência à infância do Estado. O enquadramento (Butler 2015) sobre a unidade escolar como depósito se fez presente nas falas dos professores em relação aos alunos ali matriculados como “alunos que as outras unidades não queriam”. Assim como se fez presente nas divisões do espaço, em que a maior parte se encontrava deteriorada e com salas para depósito de objetos quebrados.

A etnografia presente tem como pano de fundo a população das margens (Das; Poole 2004) e seu cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. Parto também de um recorte racial, no qual, os alunos citados e as diretoras citadas são negras, e as professoras citadas são brancas. Assim como eu sou uma mulher branca que estava imbricada entre os atos de cuidado e de precariedade a essas infâncias.

Na cidade carioca, sua história e marcas urbanas, caracterizadas pela normalização da guerra e, conseqüentemente, da violência, é permeada no dia a dia por uma governamentalidade de precariedade. A guerra não mais figurativa no chamado “guerra às drogas” (Leite 2012; Magalhães 2021) marca o confronto e conseqüentemente o massacre das pessoas, em sua maioria negras, vivendo nas favelas. O massacre reverbera tanto na ação de extermínio direto, quanto nas ações de governo em um extermínio das dignidades cotidianas e subjetivas, foi esse um dos aspectos que mais me mobilizou. No decorrer do texto busco analisar formas de sujeição (Foucault 2005) que ocorrem dentro desta instituição entre o cuidado, a precariedade e a violência.

As vulnerabilidades entrelaçadas ao cotidiano escolar se encontram nas operações e invasões policiais, na falta de água e luz na região, assim como na falta de

água e luz nas residências, ou quando chove muito. Vulnerabilidades e precariedades produzidas que reverberam nas formas de cuidado.

O emaranhado entre os direitos civis e os territórios na cidade carioca define como será o dia e a movimentação dos sujeitos (Birman; Fernandes; Pierobon, 2014). Portanto, quando as próprias escolas estão sem água, luz, ou internet, a relação com o pedido e com o fazer das merendas se vê à mercê. As escolas nesses territórios, ou as escolas que recebem as infâncias desses territórios são agenciadas dentro do enquadramento (Butler 2015) de guerra, de uma vida, uma infância, que não se perde, pois ela não é apreendida como vida. O termo depósito foi sendo colocado ao longo dos meses diante das falas e das ações da unidade, presente em relação à utilização dos espaços, ao território, aos sujeitos e principalmente, às crianças. Nesta escola os depósitos e as sujeiras fizeram parte dos meus fios condutores que apresentavam as relações de tensão entre os funcionários, estudantes, o território, e a ideia de Estado. Assim como diante de relatos do diário de campo tentarei demonstrar o depósito presente nas divisões do espaço, das salas, nas partes quebradas, nas infraestruturas.

Tenho o intuito de pensar como as precariedades presentes nesta escola, colocada pelos atores como *escola depósito de indesejáveis*, reforçam formas de sujeição (Foucault 2005), e apreensão de si dos estudantes, professores e funcionários. Reflito sobre os aspectos emocionais envolvidos nessas precariedades que inclui a reprodução de humilhações.

A produção de uma Escola Depósito

A cidade carioca possui a rede de maior abrangência de educação municipal da América Latina. As burocracias e organizações do Município do Rio de Janeiro em relação ao sistema educacional são coordenadas pela SME, Secretaria Municipal de Educação, e as CRE's, Coordenadorias Regionais de Educação. As CREs são responsáveis por distribuir, dentro das suas respectivas regiões, os professores e funcionários vinculados, podendo intervir nas direções, fazer o repasse de verbas e a ouvidoria em relação às escolas e os funcionários. Além disso, são responsáveis por coletar e distribuir as provas feitas pela SME, e também definir quais escolas têm salas de recursos inclusivos, salas de informática, salas de vídeo, definindo também a distribuição de verbas.

Parto do contexto político da cidade carioca em relação às políticas públicas, educacionais, verbas e ações de controle nos territórios. No ano de 2020 o Rio de Janeiro tinha em seu governo estadual e municipal um alinhamento com o também

governo federal. Um emparelhamento regido pela precarização de políticas públicas de forma abrangente na cidade carioca. O final do ano de 2020 foi marcado pelo impeachment de Marcelo Crivella, diante de acusações sobre formação de quadrilha. Uma dessas, denominada como os “Guardiões do Crivella”³, foi uma forma de controle e de submissão de parte das ações dos Conselhos Tutelares do Rio de Janeiro. A ação e o poder tutelar exercido pelo Estado por diferentes atores sociais reverberam uma visão particular sobre direitos, sujeitos de direitos e infâncias.

No ano de 2021 ocorreu a mudança de prefeito, tomando posse Eduardo Paes. As demandas e formas de governo estabelecidas pelo então prefeito se dão vinculadas a projetos tecnicistas e de “acordo de resultados” em relação à educação, alinhavado aos interesses dos investimentos privados. Uma das marcas em relação à governamentalidade de Eduardo Paes se dá nas diversas remoções em regiões favelizadas. O que desejo ressaltar com os aspectos citados de Marcelo Crivella e do então prefeito Eduardo Paes é como parte do poder exercido na governamentalidade da cidade reverberam em toda a *cadeia de instituições tutelares* (Vianna 2014), chegando ao cotidiano da escola tratada. Este texto tem a compreensão de que os direitos se articulam nas diferentes dimensões sociais, entre emoções, sentimentos, afetos entrelaçados ao fazer institucional e os marcadores sociais da diferença. Portanto, Crivella e Paes fazem o alinhamento da governamentalidade da cidade carioca condicionada aos marcadores das hierarquias sociais, aos moldes neoliberais, na construção do Estado como crença, como materialidade e também como definidor de moralidades (Vianna 2013; Larkin 2020; Leite 2020). Estes aspectos se revertem nas verbas que são destinadas a cada escola, como: verbas de merenda escolar, verbas de reparos, verbas de modernização, verbas para passeios. Assim como quem irá ficar na direção da escola, o modelo de projeto político pedagógico e as moralidades aceitáveis de seus estudantes e funcionários a cada escola, diante das hierarquias.

No contexto de ações políticas e governamentais no início do ano letivo de 2022 ocorreram também modificações na estrutura e organização da escola descrita. O processo de escolha da gestão das escolas pode ser feita por meio de votos dos pares da unidade, uma eleição, ou em relação assimétrica, na qual a CRE seleciona os gestores. Na escola citada os gestores eleitos não puderam permanecer. Segundo os novos gestores, a direção não poderia permanecer por “questões burocráticas”. A nova direção

³ “MPRJ investiga eleição da Comissão de Ética dos Conselhos Tutelares do Rio; denúncias apontam interferência da Igreja Universal” G1 Rio.02/09/2020. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/02/mprj-investiga-eleicao-da-comissao-de-etica-do-s-conselhos-tutelares-do-rio-denuncias-apontam-interferencia-da-igreja-universal.ghtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=g1 Acesso: 20/04/2022

estava reorganizando tudo na escola com a supervisão e apoio da Coordenadoria Regional de Educação: as normas, as diretrizes pedagógicas, projetos, disposição de professores e seus horários, a disposição das turmas em cada sala, a organização dos espaços, dos materiais pedagógicos e dos documentos. A nova direção estava recebendo verbas para mudanças, reparos e reformas na infraestrutura. A direção colocada pela CRE e SME se retirou após 6 meses de gestão, e a direção foi assumida por um dos professores da unidade, sem a presença de diretor/a adjunto e sem coordenação pedagógica.

Em uma conversa com a nova diretora adjunta, ela me explicou que fazia parte, junto com a diretora da SME e da CRE, no trâmite de matrículas. Quando as escolas estavam com muitos problemas, com situações preocupantes, elas eram “mandadas para arrumar a casa e depois levar um novo diretor”, segundo a mesma. Ao chegar à escola elas faziam uma análise aos moldes da CRE e SME sobre as estruturas, as relações pedagógicas, “viam o que estava errado” e entregavam o relatório. A partir disso o diretor era “convidado a se retirar, porque ele poderia levar um processo”, nas palavras da então diretora. Em sua frase final, ela relata que já estava acostumada a trabalhos difíceis. Foi a partir dessa conversa que eu comecei a compreender que a nova direção seria uma *intervenção* aos moldes da CRE e que isso estava costurando a ideia de aquela ser uma *escola depósito de estudantes descartáveis, professores e funcionários indesejados*.

Quando eu perguntava para a nova direção e para professores da unidade o porquê da troca de direção, eles respondiam por *cochichos* variados, que se ligavam em uma culpa de *fama de má escola, a escola que não tem aula, a escola que está sem professor*. Um dos cochichos, falas dos próprios atores é de que esta unidade seria uma *escola depósito* da região, onde os *estudantes que as outras escolas não queriam*, eram direcionados. Nesse sentido, eu me apoio na análise de Dutra sobre *meninos problemas*⁴ (2021) e estendendo, diante do meu campo, aos *alunos problemas*. Segundo o autor, estes *meninos* seriam os estudantes que a escola rejeita, dentro de hierarquias, estigmas sociais e, principalmente, a produção por parte do Estado e da escola de uma identidade criminosa. Os *alunos problemas* seriam estudantes marginalizados dentro da própria instituição, diante de diversos sofrimentos constantes. Para além, estes *alunos problemas* seriam destinados as *escolas depósitos*.

⁴ Dutra definiu *meninos problemas* como aqueles que são marginalizados dentro da instituição, além da relação de sofrerem diferentes abusos das hierarquias. A marca que o autor traz para *meninos problemas* ocorre na relação com a criminalização desses corpos, com definição de que estes seriam criminosos, com moral duvidosa.

Uma das formas de *escola depósito* também se materializa na organização do espaço e na limpeza. Havia diversas salas com objetos quebrados, sujos e enferrujados, como: cadeiras, carteiras, armários. Outras salas funcionavam como depósitos: materiais de laboratório de ciências, de jogos e livros pedagógicos, de materiais de cozinha, de música, de uniformes, de tênis escolares.

Segundo Mallart (2019), as áreas periféricas e as instituições que a atendem se dão e se fazem conectadas, uma continuidade das instituições estatais em uma *tutela sobre a periferia* que envolve a relação da escola com a comunidade e região que atende. Nesse sentido, a *escola depósito* ocorre dentro de um processo em que diferentes agentes e instituições fazem circular os corpos e as demandas desses corpos. No decorrer dos meses em que passei nesta unidade, pude entender parte das hierarquias das escolas dentro da rede municipal, na qual condicionam as *escolas depósitos* e as *escolas vitrines*, sendo essas categorias nativas.

Os estudantes são transferidos utilizando o regimento interno das escolas. Os *alunos problemas*, sendo *indesejáveis* e *descartáveis*, são realocados nas *escolas depósito*. Muitos professores circulam buscando espaços menos precarizados, mas há o regimento para estes também. Tal ponto me remete a uma das professoras que acusa outra unidade escolar da região como efetiva parte do seu adoecimento psíquico. Portanto, professores e funcionários também são realocados nas *escolas depósito* por motivos como: brigas internas com a direção, por denunciarem os locais precarizados, por denunciarem as inconstitucionalidades que ocorrem nesses espaços.

Os funcionários terceirizados, como a COMLURB, circulam ao sofrerem penalidades, por estarem próximos de se aposentar, são direcionados as *escolas depósito*. Há ainda a circulação de funcionários da CRE e SME, como é o caso das novas diretoras, e outros que foram direcionados para auxílio desta nova direção, relacionado ao controle do espaço e do território. Nesse sentido, essas descrições trazem as inconstâncias e continuidades dos tentáculos do Estado e de seu *poder tutelar*.

Desejo marcar aqui que havia atores que circulavam pelas escolas da região diante das demandas de controle e do acirramento de certas tensões, na possibilidade de mobilizar os corpos atuantes neste espaço. A continuidade de *uma forma de tutela dessa periferia*, se dá como parte da produção de *sujeições* sob essas infâncias e esses corpos indesejáveis. As inconstâncias e continuidade entre as diversas escolas do município e outros tentáculos do Estado se davam na relação com a patrulha escolar, o MP, a CRE, na produção do enquadramento das margens em que ações e suspensões de direitos são permitidas (Lima; Farias 2018).

Educação inclusiva: Uma das parte da Escola Depósito

Instituído em 2008 pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a inclusão de todos os estudantes em uma mesma escola. Assegurando que as necessidades dos estudantes sejam atendidas nas escolas regulares⁵.

A definição da categoria PCD, pessoa com deficiência, é uma disputa constante entre os modelos biomédicos, o modelo social, a relação com a gramática e linguística, com a educação, a assistência social e os debates políticos. As autoras Rios, Pereira e Meinerz (2019) apresentam como “deficiência” seria uma categoria relacional, diagnóstica e jurídica. Deste modo, diferentes saberes incidem verdades e delimitações sobre o conceito, os corpos, mentes e identidades PCD. Ao serem legitimados e classificados pelos conceitos biomédicos, pessoas com deficiência estabelecem relação com as políticas públicas, conceitos jurídicos e direitos sociais. Contudo, as autoras chamam a atenção para a *construção social do diagnóstico* (Rios; Pereira; Meinerz 2019 34 apud Aydos 2019) que articula identidades, preconceitos, estigmas.

Não irei debater sobre a legitimidade de tais classificações em relação a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde⁶ (CIF), ou em relação às definições *a priori*. O que me proponho aqui é trabalhar com as categorias *laudado* e *incluído*, e sua relação com o campo em que estive. Assim como com os documentos, espaços de hierarquias, direitos, sujeito de direitos e falas em relação a estes sujeitos, e as infâncias. Gostaria de explicitar que há uma diferença entre os termos *laudado* e *incluído* sendo aprofundados aos poucos neste capítulo.

Para esclarecer, trato os termos de acordo com o campo. Portanto, o termo *laudado* se refere aos estudantes que possuíam *laudos* no sistema, o termo *incluído* transitava entre: os *incluídos do sistema*, ou seja, *laudados*; e os *incluídos por atos diagnósticos dos atores sociais da unidade*, , sem *laudo* - um processo da construção

⁵ “Resolução SME 150, de 7 de agosto de 2019: Regulamenta a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Aluno com deficiência é o aluno que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que pode ter restringida sua participação plena na escola e sociedade. TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento): criança dotada de múltiplas deficiências. Altas habilidades/ superdotação: alunos que possuem um grau de habilidade maior que a maioria das pessoas e, por isto, possuem grande facilidade e rapidez em aprender.” Portal Carioca Digital. Informações sobre Educação Especial. Disponível em: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-as-escolas-de-educacao-especial/>. Acesso: 29/05/2023

⁶ Documento de classificação internacional desenvolvido pela OMS para aplicação em vários aspectos da saúde criado em 2001. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/classificacao-internacional-de-funcionalidade-in-capacidade-e-saude-cif/>. Acesso: 31/05/2023.

social de diagnósticos (Rios; Pereira; Meinerz 2019 34 *apud* Aydos 2019). Até a presente parte do texto apresentei alguns aspectos relacionados a estudantes *incluídos no sistema por laudos médicos/psiquiátricos*, portanto os alunos *laudados*. Contudo, nesta parte do texto irei apresentar as demais categorias que permeiam o cotidiano da unidade, a saber, os *incluídos por atos diagnósticos* dos atores desta unidade.

Ademais, é importante ressaltar que por intermédio dos laudos, diferentes atos podiam ser justificados. Estudantes, professores e funcionários terceirizados davam seus respectivos *laudos* para a direção, que os adicionava ao sistema e assim se justificavam faltas, se definiam parâmetros de atuação profissional, do que se poderia ou não requerer do sujeito em questão. Definiam também parte das afirmações de direitos e das violações desses direitos. Contornar os direitos dos estudantes à educação e o direito dos professores ao direito de exercerem seus ofícios se fazia pela gestão das deficiências consideradas insuperáveis.

As escolas municipais cariocas são acompanhadas pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), que é o órgão⁷ responsável pela Educação Municipal Inclusiva no Rio De Janeiro. A política da inclusão do município garante espaços físicos adaptados como: banheiros, rampas, acessos para a livre locomoção. Assim como garantem um auxiliar pedagógico e um auxiliar geral a todo estudante *laudado*. Também é um direito de todo estudante *laudado* acesso à Sala de Recursos Múltiplos (SRM) e um professor direcionado, mas não são todas as unidades escolares que têm a SRM. Quando a unidade escolar tem a SRM recebe verbas, e material didático para tal. Além de atender, no horário do contraturno, estudantes *laudados* matriculados em outras unidades da região.

Cada cargo possui funções relacionadas ao bem-estar físico, emocional e ao ensino didático-pedagógico desse estudante no interior de uma escola entendida como regular⁸, na norma gramatical da SME e na política pública de inclusão sem distinção. Essas são as definições legais e as normas, mas a realidade não se encontra nessas definições.

No documento Plano de Atividades do Estágio de Auxiliar na Educação Inclusiva⁹ é definido ao estagiário que este auxilie pedagogicamente e faça o acompanhamento em salas de aula. Assim como aplicação de materiais de recursos

⁷ Portal Rio Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Sobre as políticas para implementação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=96317>. Acesso: 29/05/2023

⁸ No município do Rio de Janeiro ainda existem Escolas Especiais, ou seja, espaços escolares apenas para alunos *laudados*.

⁹ Um dos direitos assegurados pela Política de Educação Especial.

variados são disponibilizados pela Professora Regente¹⁰ da turma/matéria, e pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)¹¹. Há exemplos: livros em braile, audiobooks, brinquedos pedagógicos, adaptação de computador como mouse, teclados. Nesse documento dizia que o auxílio pedagógico seria destinado a um estudante específico, auxiliando também sua sociabilidade escolar. Essas são as normas frias do documento, contudo, a rede municipal não disponibiliza recursos humanos legítimos para que fosse efetivado o trabalho.

As diretoras já fizeram e fazem parte da CRE, tendo suas relações ainda estabelecidas. Sendo no contexto das redes de relacionamentos entre as escolas e seus acompanhantes que o burocrático, o institucional e o cotidiano são feitos (Vianna 2013), às especificidades de burlar a norma se apresentam no cotidiano vivido com a instituição e com os sujeitos que a fazem. Portanto, meu documento de estágio tinha suas brechas, no documento constava um horário diferente da unidade. Sendo assim, nos primeiros meses eu trabalhava em um horário em que não havia alunos na unidade. A mesma unidade não tinha professores ou outros auxiliares da educação inclusiva, com uma demanda de 20 alunos *laudados*.

Desse modo, eu *acompanhava* a escola em sua dinâmica, sendo “pau para toda obra”, uma mistura de tarefas, em diferentes espaços e função da escola. Carregava panelas, livros, utensílios de cozinha de um depósito ao outro, distribuía uniformes, materiais didáticos, tênis. Produzia documentos, escaneava e tirava cópias de folhas. Assim como limpava e organizava espaços. Ao conversar com outros estagiários em outras escolas notava que essa relação de instabilidade nos afazeres e os desvios de função se dava como regra.

O estágio de auxiliar na educação inclusiva se torna uma mão de obra barata e especializada para tampar os muitos buracos produzidos pela forma de governo precarizado que se estabelece nas margens. Ao longo dos meses, quando começo a ir para a unidade nos horário referentes aos dos estudantes, a escola me direcionou para que fizesse o auxílio a todos os estudantes *laudados*, mas o cotidiano me apresentou uma demanda também com os estudantes definidos como *incluídos* por meio de *atos diagnósticos da unidade*.

¹⁰ São os professores regentes das turmas, os professores da SRM e agentes do IHA que fazem a adaptação, modificações de matérias didáticos.

¹¹ Sala com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado.

A gestão da precariedade por meio dos incluídos, laudados e descapacitados.

Um dos casos que me ajudaram a pensar sobre *incluído e laudado* foi o de Alice e Maria Bonita. O responsável da estudante Alice, incluída e *laudada* pelo sistema como pessoa com deficiência física, foi até a unidade solicitar a transferência da estudante para uma unidade escolar mais próxima de sua residência. A estudante não possui cadeira de rodas e seu pai a carrega no colo a maior parte do trajeto. No entanto, o trâmite de vagas e transferências é burocrático.

No município do Rio existem datas específicas para a inscrição e um número limitado de vagas em cada escola. O responsável da estudante explicou que tinha conseguido a vaga na escola requerida, mas que no dia da inscrição estava doente e não pôde sair de casa. Além disso, ele se expôs e disse que não sabe ler, e por isso também perdeu a data. Retomo a análise das autoras Birman, Fernandes e Pierobon (2014) no aspecto dos “emaranhados de casos” nos quais os sujeitos se veem à mercê dos diferentes poderes que se sobrepõem às suas vidas. O responsável em questão estava à mercê dos poderes e ações da instituição. Estava à mercê do processo da precarização de sua vida, em função de não saber ler. Durante uma das visitas de agentes da CRE, solicitei ajuda para a transferência da estudante Alice e a agente me respondeu que estava ciente do caso e que o responsável *a estava incomodando por ir à CRE todos os dias*, uma vez que o período de vaga já havia encerrado. A fala da funcionária refletia a maneira como o Estado governa as margens e acirra a precariedade, sem levar em conta as imprevisibilidades de uma vida precária.

Nesse contexto, a diretora mencionou a possibilidade de conseguir uma vaga para estudante em uma unidade mais próxima. Disse que, essa outra unidade, também tinha uma estudante que precisava ser transferida e que seria alocada na nossa unidade. Nesse trâmite ela iria solicitar uma vaga para a estudante. A agente da CRE utilizou o termo “permuta” para se referir a essa troca de crianças. Dias depois, a troca, transferência ou permuta de estudantes foi efetivada.

Embora me debruçasse em funções administrativas, não passava por mim a relação de vagas, trocas, permutas e por isso não tinha total conhecimento. Uma semana após a conversa com as agentes da CRE, ao andar no pátio, uma das professoras do 3º ano me chamou e perguntou sobre uma criança que havia entrado na sua turma e que *parecia ser incluída*. A professora relatou que a estudante não respondia, não sabia o próprio nome. Ela descreveu a estudante, dizendo: “Ela fica parada com a boca aberta e sem responder, com um olhar vazio.”. A professora questionou se eu iria ‘atendê-la’,

afinal, eu era a estagiária dos *alunos incluídos*, e como ela fazia com duas¹² crianças incluídas em sala sem nenhum auxiliar direcionado.

Nos dirigimos para a sala da direção. A direção mencionou que não sabia que a aluna nova era *incluída* no sistema e por isso iria solicitar os documentos e *laudados* da unidade que transferiu a aluna. Logo que a professora saiu a diretora adjunta proferiu: “Minha impressão é de que aqui não tinha nenhum estudante incluído. Sempre que chega alguém é isso, não sabem o que fazer”. Compreendi a frase imbricada a maneira de invalidar direitos da estudante e da profissional que solicitava auxílio estabelecido em lei. Assim como a descapacitação e retirada de direitos por parte da unidade e dos professores para com seus estudantes que são enquadrados entre *alunos incluído, laudado, problema*.

Na conversa entre as diretoras, pude entender que nem a outra unidade escolar e nem os responsáveis haviam mencionado sobre questões relacionadas à criança e que agora, “*com certeza, Alice ia ser transferida, pois foi uma aluna incluída por outra, ambas do 3º ano*”, nas palavras das diretoras. A direção modificou a turma¹³ da estudante que acabara de chegar, e agora eu sabia seu nome, Maria Bonita, foi transferida para a turma da professora Iara. A modificação de turma ocorreu pela fala da professora do 3º ano que se posicionou sobre *já ter uma estudante laudada* em sala. Contudo outros fatores atravessam essas disputas das salas de aula.

Antes da transferência de Maria Bonita, a turma da professora não tinha alunos considerados *incluídos* ou *laudados*. Iara se posicionava e não aceitava *aluno laudado* sem a presença de um auxiliar permanente em sala. Ademais Iara era a professora categorizada como *laudada*, era a professora que nos primeiros meses escolares estava de licença médica/psiquiátrica por burnout, ansiedade, depressão, além de problemas no trato digestivo. Iara foi crucial para compreender parte dos assédios, abusos e adoecimentos que colocam seu corpo e sua subjetividade à mercê de humilhações e deslegitimações que percorrem esta unidade. Foi a partir das trocas entre Maria Bonita e Iara que se estabeleceu o debate sobre *laudado, incluído por atos diagnósticos* e contenções por deslegitimação.

Desde os primeiros momentos de Maria Bonita na unidade a aluna já estava na categoria de *incluída*, o que foi se acirrando com o passar do tempo. Anahi Mello destaca que “a deficiência atua em um regime de subjetivação” (Foucault 1984 apud Mello 2009 12). Os significados de *deficiência* são atribuídos pelos sujeitos sociais e

¹² Era uma turma de 3º ano, nesta havia uma aluna laudada.

¹³ Como já havia uma estudante *incluída* e *laudada* na turma da professora Carla, a estudante foi transferida para a outra turma de 3º ano.

pelo contexto cultural à experiência da deficiência. Nesse sentido, os significados são muitas vezes atribuídos de forma externa, mas determinam os modos como esses indivíduos se tornam sujeitos. Maria Bonita continuou a se desenrolar e a enrolar pela unidade. Os *atos de diagnóstico* se acirravam a cada encontro. A estudante de 10 anos estava no 3º ano do fundamental I, seus dois anos escolares anteriores se estabeleceram na pandemia, sua referência de escola não estava naquela instituição. Ademais a estudante tinha um comportamento que era colocado como de *alunos problemas*, batia nos colegas de sala, assim como apanhava dos mesmos, xingava, não obedecia as ordens e comandos constantes.

O debate sobre corpo e a *deficiência* é marcado na relação em que todo e qualquer corpo, em algum momento, pode se apresentar *deficiente* (Rios; Pereira; Meinerz 2019). No entanto, existe uma diferença entre o conceito de saúde/doença e deficiência. Doença não é sinônimo de deficiência e vice-versa. Mello (2009) marca como as experiências de opressão vivenciadas por pessoas com deficiência não estão vinculadas a lesão, mas sim a estrutura social que os incapacita. Tal estrutura é incapaz de lidar com a diversidade, fazendo a manutenção de estruturas físicas, intelectuais, emocionais e subjetivas de um corpo deficiente como sendo insuficiente. A partir dessas reflexões, Mello me auxilia a pensar na presença da aluna Maria Bonita, marcada por percepções de estereótipos e preconceitos atribuídos à deficiência, a forma como a estudante é descrita e tratada na unidade reflete a maneira da estrutura social em relação ao seu cotidiano.

As categorias *laudado* e *incluído* dentro da unidade transitava em *atos de diagnósticos* formulados pelos atores sociais ali envolvidos, estabelecidos no contexto social e cultural. Assim, ao relatar essas cenas tento destacar as estruturas e ações de poder que circulavam pela unidade. Os professores, diretores e funcionários determinavam e eram determinados, legitimam e eram legitimados, ou deslegitimados, dentro de hierarquias de sala, da escola, das ações desses sujeitos tendo os laudos como uma forma de gerir e embaralhar as deficiências sem resolvê-las.

Notas Finais

Diante dos relatos busquei demonstrar parte do vai e vem do Estado que, nas minhas análises, se ligam aos aspectos emocionais, aos sentidos do corpo, às instituições. Usufruindo da condição de estagiária, pude acompanhar diferentes relações e dinâmicas do que seria a atuação do Estado e suas determinações diante de diferentes perspectivas de tutela da infância e de crianças como sujeito de direito. Busquei expor

parte da tutela produzida pela unidade escolar enquadrada (Butler 2015) pelos seus atores sociais como uma *escola depósito* em relação às infâncias, funcionários e professores neste território favelizado, inserida em parte da rede de políticas públicas e assistência do Estado.

Minhas observações são permeadas pela importância e o papel dos laudos médicos e psiquiátricos que circulavam por esta unidade escolar. Os laudos são fundamentais na ordem desta escola, veiculando hierarquias de poder, acusações e resistências. As categorias são ao mesmo tempo médicas, sociais e pedagógicas: *pessoas laudadas*, *pessoas incluídas* e *pessoas sem laudo incluídas* por atos diagnósticos, são operadas por todos que ali circulam. Os laudos médicos e psiquiátricos são mecanismos produzidos como justificativas da promoção de direitos, neste campo verifiquei que estes possibilitam rearranjos para a produção de sujeitos de direitos.

No decorrer deste texto tive o intuito de apresentar *laudado* e *incluído* como formas de instrumentalização para um atendimento excludente e estigmatizante de crianças e funcionários nesta unidade. Deste modo, os laudos são operados para a suspensão de direitos, sendo um instrumento de descartar corpos e subjetividades indesejáveis. Os laudos eram agenciados pelos estudantes, professores e funcionários a partir de diferentes enquadramentos, entre a deslegitimação, a reivindicar lugares de direitos e identidades. Dentre as violações, parte da instrumentalização dos *laudos* era uma forma de contornar os direitos dos estudantes à educação e o direito dos professores em seus ofícios pela gestão das deficiências, consideradas insuperáveis, estigmatizadas e colocadas como descartáveis. A cadeia de autoridades delegadas (Vianna 2013) está relacionada com a gestão de moralidades, precariedades e as suspensões de direitos, produzindo um cotidiano de sofrimento e adoecimento de todos que ali trabalham, circulam e estudam.

Como colocado, percebo o emaranhado da precariedade e dos cuidados entrelaçados com os aspectos emocionais, subjetivos e formas de sujeição (Birman, Fernandes, Pierobon, 2014; Leite 2020). Neste sentido, há uma forma de tutela e governo direcionada a produção dessas crianças como descartáveis por intermédio de instrumentos que seriam para garantir seus direitos.

Ao longo do texto me apoiei nas análises de Leite (2020; 2012) abordando como a metáfora da guerra no contexto do Rio de Janeiro traz uma leitura particularista dos direitos civis na produção e manutenção de segregação das margens, uma forma de gestão dessas populações. Por esta ser uma escola de região periférica as

vulnerabilidades transbordam para o cotidiano escolar. Vulnerabilidades que se encontram nas operações e invasões policiais, na falta de água e luz na região, assim como a falta de água e luz nas residências, ou quando chove muito.

Em suma, a governança de espaços à margem se dá por retirada de direitos, por retiradas de cidadania, por retiradas de humanização. Uma mistura de precariedade que forma a negligência como governo desses espaços da escola, dedilhado no desmonte da educação pública. Era nesse aspecto de desmonte, de humilhações que se dava o cotidiano que se encontravam professores, estudantes, infâncias, funcionários, eu mesma. Dutra (2021) apresenta os aspectos de desmonte da educação pública em território favelizado, estabelecendo como ao estigma do território atrelado à escola a constitui como ineficaz, insuficiente, sendo programada para falhar com as infâncias da favela.

Referências:

BIRMAN, P. FERNANDES, A. PIEROBON, C. Um emaranhado de casos: Tráfico de drogas, estado e precariedade em moradias populares. Rio de Janeiro. Revista MANA nº 20 (3). 2014.

BUTLER, Judith. Introdução. In: BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.13-55. 2015.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. State and its margins: comparative ethnographies. In: _____. (eds.), Anthropology in the margins of the State. New Mexico: School of American Research Press. pp. 3-33. 2004.

DUTRA, João Pedro. Menino-problema: Trajetória em uma escola pública. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: VMF Martins Fontes, 2005.

LARKIN, Brian. A poética e a política da infraestrutura. Revista Antropológicas, Ano 24, Volume 31(2), 2020.

LEITE, Márcia Pereira. Da ‘metáfora da guerra’ ao projeto de ‘pacificação’: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Segurança Pública, 6(2):374-389. 2012.

LEITE, Márcia Pereira. Biopolítica da precariedade em tempos de pandemia In: DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Rio de Janeiro – Reflexões na Pandemia 2020.

LIMA, J. V.; FARIAS, J. M. Dossiê “Enquadramentos de Estado e violações de direitos.”. Revista Ambivalências, 6(12), 04-18. 2018.

MAGALHÃES, Alexandre. A Guerra como modo de governo em favelas do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2021.

MALLART, F. Cadeias dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos. São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

MALLART, Fábio. *Findas linhas: circulações e confinamentos pelos subterrâneos de São Paulo*. São Paulo, tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2019.

MELLO, Anahi G. *Por uma Abordagem Antropológica da Deficiência: pessoa, corpo e subjetividade*. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHUCH, Patrice. *Justiça, cultura e subjetividade: tecnologias jurídicas e a formação de novas sensibilidades sociais no Brasil*. Scripta nova. Barcelona. Vol. 14, n. 395 (março 2012), 2011.

RIOS, Clarice, PEREIRA, Éverton Luís e MEINERZ, Nádia. *Apresentação: Perspectivas antropológicas sobre deficiência no Brasil*. Anuário Antropológico, v.44 n.1 29-42. | 2019.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Apresentação: Administrando o mal comum na chave dos direitos*. In: *O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre políticas, administração e moralidades*. (Org). Adriana Vianna. Rio de Janeiro: E-papers, pp. 36-67. 2013.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Algumas perspectivas sobre (vários) exercícios tutelares: apresentação ao volume*. In: *Tutela: formação de Estado e tradições de gestão no Brasil / organização Antonio Carlos de Souza Lima*. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2014.

VALLADARES, Licia. *A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo , v. 15, n. 44, p. 05-34, Oct. 2000.

VIANNA, Adriana. *Fazendo e desfazendo inquietudes no mundo dos direitos*. Introdução. In: *O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre políticas, administração e moralidades*. (Org). Adriana Vianna. Rio de Janeiro: E-papers, pp. 36-67. 2013.

VIANNA, Adriana. *A produção de destinos: ação tutelar, escolhas e viabilidades na gestão da infância*. In: *Tutela: formação de Estado e tradições de gestão no Brasil / organização Antonio Carlos de Souza Lima*. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2014

Legislação:

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Presidência da República, 1990.