



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

FERNANDA MÜLLER

DE VEREDA AO PLANO PILOTO

Uma etnografia das travessias no ônibus escolar

Brasília, 2020

DE VEREDA AO PLANO PILOTO

Uma etnografia das travessias no ônibus escolar

Monografia apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Eduardo de Lacerda Abreu

Departamento de Antropologia/UnB

Profa. Dra. Cristina Patriota de Moura

Departamento de Antropologia/UnB

Brasília, 2020

Resumo

O trabalho decorre de uma etnografia dos trajetos percorridos entre Vereda e o Plano Piloto de Brasília, por crianças e adultos, em um ônibus escolar. O ônibus escolar é um espaço social ocupado por um número significativo de crianças que se deslocam diariamente das periferias do Distrito Federal para estudar no Plano Piloto de Brasília. O trajeto de Vereda ao Plano Piloto compreende as dimensões espacial e simbólica da transição e da passagem entre mundos. Para dar conta dessas dimensões, a noção de travessia foi elaborada para explicar a conexão de mundos, a construção de projetos e a elaboração de regras. Igualmente, por meio dela, foi possível descrever a relação entre metáfora e utopia, os rituais e as regras e o caráter de liminaridade observado em diferentes relações sociais.

Palavras-chave: Brasília; infância; ônibus escolar; regras; travessia.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho dependeu de uma travessia, nem sempre muito fácil de se realizar, entre vários mundos. Uma travessia no tempo e no espaço. Uma travessia em meio a muitos outros compromissos e afazeres que não poderiam ser adiados, mas que se associaram, ao longo desses anos, à minha condição de aluna de graduação. Em 2013, quando prestei vestibular, havia passado 19 anos do primeiro; a conclusão deste trabalho ocorre 22 anos após a finalização do primeiro. O mundo acadêmico não é uma novidade, porém essa travessia foi.

Cursar disciplinas, fazer provas aos sábados nos anfiteatros do Minhocão, realizar trabalhos em grupo etc. envolveram inúmeros deslocamentos. O primeiro foi o contato com jovens colegas que me lembraram da leveza e da esperança com que a vida pode ser vivida, inclusive a acadêmica. Atípica experiência que envolveu empatia e aprendizagem com outros cuja idade era a metade da minha. A todos e a todas as colegas de curso, que aqui não vou nomear com receio da memória traiçoeira, agradeço pela alegria do encontro nos corredores, nas salas de aula, ou mesmo em campo. Foram várias as aproximações a campos para concluir cursos, dentre eles, o de Antropologia da Religião, quando conheci o Vale do Amanhecer e o dindin de abacate na companhia de colegas – só com eles esse inusitado encontro entre o sagrado e o profano seria possível.

Sou muito grata aos professores e professoras com quem estudei Sociologia, Ciência Política, Psicologia, Economia, História, Geografia, e, principalmente, Antropologia, ao longo desses anos. Dentre eles, não posso deixar de demonstrar minha imensa gratidão ao Prof. Dr. Luiz Eduardo de Lacerda Abreu, a quem escolhi e aceitou, já em 2017, ser meu orientador. Nesse encontro não faltou compreensão nem paciência por parte de Luiz, tampouco diplomacia na orientação deste trabalho. Luiz viu rotas, regras e rituais que não eram nada evidentes de início. Fui por ele acompanhada na travessia. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Cristina Patriota de Moura, pela inspiração durante as aulas de Antropologia Urbana, e por ter aceitado participar da banca de avaliação deste trabalho de conclusão.

Ainda, não consegui agradecer apropriadamente e a tempo ao Prof. Dr. Brasilmar Ferreira Nunes, com quem tive a honra de trabalhar em um projeto e, principalmente, aprender. Não consegui cumprir a promessa de também me graduar em Sociologia,

todavia, tenho certeza de que receberia seu perdão, principalmente por ter mantido grande interesse por Sociologia Urbana.

Ao Prof. Dr. Henyo Trindade Barretto Filho, minha gratidão pelas prontas respostas e orientações sempre acuradas para a conclusão do curso. Igualmente, sou grata aos servidores do Departamento de Antropologia, especialmente à Rosa, e dos mais diversos setores da Universidade de Brasília, que, prontamente, sempre me atenderam com muita presteza e atenção.

Sou gratíssima pela acolhida da equipe gestora e professoras da escola-classe onde o projeto inicial de pesquisa foi desenvolvido em 2016, assim como às 243 crianças que lá encontrei naquele ano. Sem as conversas informais com muitas dessas pessoas, seguramente, eu não teria tido os *insights* necessários para posteriormente encontrar outras rotas, sobretudo, a do ônibus escolar.

Ao Raul, Amanda, Anabela e Nuno, minha gratidão por terem recebido tão bem este projeto de pesquisa e a mim aberto suas casas e seus ônibus, ou seja, suas vidas. Juntos, percorremos rotas para que eu melhor compreendesse as travessias entre Vereda e Plano Piloto. Acabei conhecendo muito mais a respeito de pessoas, seus sonhos, expectativas, afetos e rechaços, melhor, sobre um lugar que ocupam no mundo. A proximidade e o acesso a um campo transformaram-se em uma relação de amizade com a família, com quem mantenho contato até hoje.

Às crianças de Vereda, que fizeram do campo no ônibus uma atividade semanal das mais prazerosas e aguardadas. Não vou negar as várias situações em que me senti exposta e desconcertada diante da sinceridade delas. Queriam saber se eu era inglesa, canadense, se tinha filhos, onde morava, se tinha namorado, onde trabalhava, como voltava ao Plano e muito mais. Imitavam meu sotaque. Vi em um celular que circulava sorrateiramente a minha foto modificada por um aplicativo, que inseria em meu rosto orelhas e focinho de coelho. Diante da imagem inusitada, duas adolescentes esbaldavam-se. Também, uma menina queria que eu abrisse minha bolsa para ver se, por acaso, não poderia obter um celular emprestado, caso tivesse, para contactar a mãe; outra pedia um chiclete, uma balinha, qualquer doce cujo consumo, a propósito, era proibido no ônibus. Talvez porque eu não tivesse qualquer autoridade, minha condição era a de uma adulta interessada, porém, não necessariamente associada ao motorista ou à monitora. Isso gerou proximidade. Tive a oportunidade de acompanhar certas crianças por três anos – na escola-classe e depois no ônibus -, ouvindo, de muitas delas, fofocas, queixas, histórias acerca de suas vidas e, nesse sentido, meu agradecimento especial à Amélia.

Tratando de outros percursos e travessias, nenhuma rota teria sido realizada sem o apoio incondicional daqueles do mundo mais íntimo: Leo, Luiz Fernando, Marlene, Renata e Mariana. Todos/as, ao seu modo, contribuíram para a realização e desenvolvimento do curso e a finalização do trabalho. Foram inúmeras as discussões e leituras que, mesmo sendo de um campo de ciência dura, Leo doou do seu tempo a este projeto. Dedicou horas a conversas que, só eu sei, foram fundamentais para orientar o argumento do trabalho. Serei sempre grata à dedicação e ao afeto que acompanharam os meus projetos e que se atualizou neste aqui. Ainda que à distância, Mariana informa-me a cada dia sobre as experiências de infância contemporânea. Sua existência traz uma enorme esperança ao meu mundo.

Aos/às amigos/as, familiares e colegas com quem compartilhei esta experiência e que gentilmente me oferecem boas dicas, referências, comentários, apoio, ou, não menos importante, a escuta, minha gratidão. Novamente, fico receosa de ser traída pela memória e, portanto, me abstenho de nomear um/a a um/a. Quem ler, tenho certeza de que se sentirá lembrado/a e agradecido/a.

Já dizia Velho (2011, p. 178) que “O próprio pesquisador é, em parte, personagem das histórias e das narrativas que colhe”. Ou seja, as memórias e a subjetividade serão sempre acionadas para dar sentido ao passado, presente e futuro, mas também no encontro entre diferentes mundos. E foi em um “jogo retrospectivo” (VELHO, 2011, p. 178), que recuperei memórias felizes da minha escola e das minhas rotas na infância. Sou grata, sobretudo, à amizade de Dani, com quem, devido a uma partida muito precoce, jamais terei a oportunidade de compartilhar as memórias e a felicidade envolvidas na conclusão deste trabalho; tampouco ao Tio Luís, de quem não tenho qualquer notícia.

Por fim, à F.G.D., que me ajuda a encontrar novas rotas, rever regras e reposicionar-me no mundo.

Sumário

PRÓLOGO: ENQUANTO HOVER CRIANÇAS, HÁ ESPERANÇA.....	8
INTRODUÇÃO: ROTAS.....	12
<i>ROTAS DA ESCOLA AO ÔNIBUS ESCOLAR.....</i>	<i>17</i>
<i>ROTAS DA ETNOGRAFIA NO ÔNIBUS ESCOLAR.....</i>	<i>20</i>
<i>ROTAS DO TRABALHO.....</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO 1: MUNDOS.....	27
<i>ROTAS ENTRE MUNDOS.....</i>	<i>30</i>
<i>O MUNDO DO ÔNIBUS ESCOLAR.....</i>	<i>33</i>
<i>DESPACHANTES QUE CONECTAM MUNDOS.....</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO 2: PROJETOS.....	44
<i>CONCORRENTES: A ROTA SEM REGRAS E SEM VERGONHA.....</i>	<i>48</i>
<i>ANABELA: ENTRE O MUNDO DOS ADULTOS E O DAS CRIANÇAS.....</i>	<i>51</i>
CAPÍTULO 3: REGRAS.....	56
<i>AS REGRAS PARA AS CRIANÇAS EM ROTA.....</i>	<i>58</i>
<i>COMO AS CRIANÇAS COMPREENDEM AS REGRAS?.....</i>	<i>67</i>
<i>ROUPA SUJA TAMBÉM SE LAVA NO ÔNIBUS.....</i>	<i>70</i>
CONCLUSÃO: UMA ROTA SEM FIM.....	74
REFERÊNCIAS.....	77

Prólogo: Enquanto houver crianças, há esperança¹

Embora as cidades tenham sido planejadas e/ou construídas com base em necessidades de adultos², contemporaneamente, é impossível não atentar para os deslocamentos e a circulação motivados por crianças. A presença de carros, ônibus de linha, vans e ônibus escolares multiplica-se nos horários que antecedem e sucedem os turnos escolares. Não se pode negar as críticas a essa frota considerável, pois é certo que colabora para o caos, o barulho, a poluição e os mais temidos de seus efeitos: o engarrafamento e a imobilidade.

Desde o dia 12 de março de 2020, as aulas presenciais de escolas públicas e privadas foram suspensas³. O isolamento de crianças em suas casas fez com que os ônibus escolares não mais trafegassem nas ruas e rodovias do Distrito Federal. O ronco dos motores e dos escapamentos mal regulados foram substituídos por um silêncio assustador nas superquadras, onde encontram-se a maior parte das escolas públicas do Plano Piloto. Se, por um lado, a ausência das crianças nas superquadras, assim como do ruído de seus ônibus, introduz uma profunda desesperança, por outro lado, torna evidente que a esperança está em sua presença.

O presente transitório de incertezas, em que o distanciamento se tornou a regra, transformou a compreensão do passado. Entre 2017 e 2018, percorri “rotas”⁴ de Vereda⁵ ao Plano Piloto e vice-versa em um ônibus escolar; interagi com um casal de motoristas, Raul e Amanda; e encontrei crianças nesse veículo, cujas janelas eram vedadas por conta do ar-condicionado, característica que atendia, naquele momento, à promessa de conforto

¹ Inspirado no título da apresentação do dossiê “Antropologia com bebês e suas cuidadoras”. A ênfase de Pires e Saraiva (2019) em “Enquanto houver bebês, há esperança” é a de que bebês não devem ser de responsabilidade somente de suas mães ou famílias, mas da própria sociedade. A relação do título com o presente trabalho aparece na demonstração do compromisso dos motoristas de ônibus, interlocutores da pesquisa, no cuidado com as crianças.

² É o caso de Brasília. O relatório do Plano Piloto (GDF, 1991) não menciona sequer o termo “criança”.

³ Após um período de indefinições, que envolveu ações judiciais, ainda não há qualquer previsão de retorno às aulas presenciais nas escolas públicas do Distrito Federal. Algumas escolas privadas, após negociações entre dirigentes e sindicatos, reiniciaram as atividades presenciais em 21 de setembro de 2020.

⁴ Raul e Amanda chamam de “rota” o itinerário sincronicamente realizado por seus dois ônibus no transporte de crianças, considerando as casas das crianças em Vereda como ponto de partida e os jardins de infância e as escolas-classe do Plano Piloto de Brasília como destino, e vice-versa. Explicado o seu sentido, a partir deste momento, eu não mais empregarei aspas ao introduzir o termo no texto.

⁵ Todos os nomes próprios foram substituídos por pseudônimos, inclusive de localidades, com a exceção do Plano Piloto de Brasília. A ficção Vereda faz referência ao aspecto geográfico - clareira de vegetação rasteira típica do cerrado -, mas também ao seu sentido mais conhecido, isto é, de caminho, “rumo que se dá a uma vida” (MICHAELIS, 2020).

e segurança do serviço. Com isso quero enfatizar que a etnografia que baseia este texto foi realizada em um período que hoje chamamos de “normalidade”.

Acompanhei pessoas que, movidas por diferentes “projetos” e em face de “campos de possibilidades”, no sentido de Velho (1994)⁶, se colocavam diariamente em trânsito da periferia ao centro (MAGNANI, 2012) para trabalhar, no caso de motoristas e monitoras, ou estudar, no caso de crianças. Mais do que um movimento pendular que liga dois pontos no espaço, a mobilidade de crianças⁷ expõe a complexidade de relações, rituais, regras, redes de pertencimento e de solidariedade que, simbolicamente, dão sentido às categorias “utopia” e “metáfora” que representam ao mesmo tempo a esperança que Brasília encarna e a exclusão que promove (ARAGÃO, 2018). E foi a partir daí que passei a pensar no contraste e na interdependência entre o concreto da mobilidade, do deslocamento e da circulação e a dimensão simbólica, traduzida em transição, travessia, e - por que não? - no termo nativo, rota.

Enquanto em rota, eu atentei-me às preocupações do casal de motoristas a respeito de questões que a eles (e a mim) eram visíveis: uma possível *blitz* do Departamento de Trânsito (DETRAN); uma mensagem com tom de reclamação de um pai ou uma mãe; os farelos de biscoito escondidos embaixo de um ou de outro banco; um brinquedo que circulava clandestinamente entre as crianças. Com a quarentena, a invisibilidade e o isolamento das crianças introduziram novas perguntas, dentre elas: como será o retorno às suas escolas no ônibus escolar?

Essa pergunta tem relação com uma questão deste trabalho - o sistema de regras do ônibus escolar - e propõe novas questões. Usar máscara, passar álcool em gel nas mãos, desinfetar espaços de grande circulação e aglomeração, evitar contato com superfícies e objetos, medir a temperatura de pessoas são novas regras de conduta em qualquer contexto social, mas como elas se relacionarão com as muitas outras regras já em curso no ônibus escolar, para crianças e para adultos?

O futuro apresentará novos desafios à mobilidade de pessoas, principalmente, à de crianças que, desde o princípio da pandemia e recorrentemente, são consideradas não

⁶ Inspirado na obra de Alfred Schutz, Velho (1994, p. 40) definiu projeto como “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, enquanto campo de possibilidades é a “dimensão sociocultural, espaço para a implementação de projetos”. Essas noções são acionadas pelo autor para compreender trajetórias e biografias, o que se mostra também potente no contexto do presente trabalho.

⁷ No caso de Brasília, os pobres (à exceção da Vila Planalto e da Vila Telebrasil), foram de início conduzidos às periferias. De qualquer forma, partindo das periferias, tal como observado por Frúgoli Jr. (2000, p. 20), passam a circular intensamente rumo ao centro, não como moradores, mas reintegrados como transeuntes, consumidores, e no caso de Brasília, como estudantes.

como grupo de risco, mas como grupo que gera risco a um outro, qual seja, o dos idosos, principalmente os avós. Assim, é justamente sobre o transporte coletivo que recaem muitas preocupações, no presente, sobre os riscos de contaminação.

A manutenção de um sistema rígido de regras pelos motoristas está associada a uma ética que orienta suas vidas e se estende às crianças, ou melhor, a um projeto do qual as crianças fazem parte. Se a tentativa de controle sobre as crianças era recorrente em rota, a quarentena não pode apresentar mais incertezas e descontrole diante do que está por vir: quando ocorrerá o retorno presencial às aulas? O negócio da família estará em risco?⁸ A perda de clientes será considerável, isto é, famílias avaliarão a necessidade, ou não, da circulação de suas crianças de Vereda ao Plano Piloto? A perda de aulas do filho e da filha do casal nas escolas públicas afetará o projeto familiar? No passado, essas questões não faziam o menor sentido, sequer poderiam ter sido formuladas.

Ademais, um dos pontos centrais do trabalho são as interações sociais de crianças com crianças, de crianças com adultos e de adultos entre si. Será que no futuro próximo, pós-pandemia, pessoas interagirão de formas diferentes, em uma atitude protetiva diante do mundo e do outro? Será que haverá uma transformação daquilo que parecia tão normal e dado na sociedade brasileira que é a proximidade? Ainda não se sabe. Não quero impor um tom choroso a esta reflexão, mas quiçá minha dúvida, provavelmente transitória, encontre-se no receio de que os ônibus escolares não mais sejam campos repletos de conflitos, solidariedades e resistências.

A Antropologia ensina que o trabalho etnográfico depende de “condições adequadas”, dentre as quais, o contato⁹. Só por meio dele “aprendemos a conhecê-los”¹⁰ (MALINOWSKI, 1984[1922], p. 21), o que tem sido confirmado em trabalhos com e sobre crianças¹¹. Apertos de mãos, beijos e abraços, toques no ombro e cochichos ao pé

⁸ Em 11 de junho, três meses após a suspensão das aulas, o governador do Distrito Federal sancionou a Lei 1259/2020, que concedeu auxílio emergencial aos motoristas de transporte escolar. Consistiu em duas parcelas de R\$ 1.200,00 por mês, podendo ser prolongado por mais um mês (G1, 2020).

⁹ A quarentena, no entanto, tem demandado uma reinvenção de formas de se fazer etnografia, o que bem demonstrou Sousa (no prelo). Considerando os adultos das famílias como mediadores e coprodutores de dados, Sousa desenvolveu um estudo sobre as noções das crianças sobre o coronavírus. Uma das contribuições do trabalho é a demonstração de novas formas (criativas, improvisadas, afetivas) de interação virtual com os interlocutores, com quem Sousa não tinha, até o momento da pesquisa, vínculos construídos ou mesmo contato.

¹⁰ Toda essa reflexão, todavia, não deixa de lado trabalhos que buscam problematizar a associação direta entre Antropologia e trabalho de campo, dentre os quais, o de Giumbelli (2002). A pandemia e o isolamento social certamente tornaram a questão mais do que atual: “existe antropologia sem trabalho de campo?” (GIUMBELLI, 2002, p. 92). E é justamente em oposição à Malinowski que o autor sugere possibilidades metodológicas, melhor, “permanecer fiel a Malinowski não impede a produção de leituras que subvertem planos originais.” (GIUMBELLI, 2002, p. 105).

¹¹ Buss-Simão (2009); Szulc e Cohn (2012); Cohn (2013); e Ferreira e Nunes (2014) apresentaram estados

do ouvido são gestos da ordem física (e simbólica) relacionados ao aceite da antropóloga, especialmente necessários na pesquisa com crianças. Mais especificamente no caso da etnografia que será descrita adiante, a demanda por proximidade física esteve conectada à confiança e ao afeto e facilitada pela minha condição de adulta sem autoridade ou poder naquele contexto. O acesso às fofocas, segredos, desabafos e deboches só foi possível porque estava perto, seja do casal de motoristas, seja das crianças, e porque era “toda ouvidos” e olhos.

A quarentena exigiu outro exercício de mobilidade no tempo diante da imobilidade no espaço. A impressão subjetiva é a de que nem o antes nem o depois serão os mesmos. Nenhum tempo é igual e tudo é transformado pelo tempo. Nesse momento, os próprios dados têm outro sentido.

A finalização deste trabalho exigiu o planejamento de uma rota entre o presente (quando aqui estou), passado (quando lá estive) e o futuro que, mais do que nunca, nos lembra que a vida do passado é apenas uma possibilidade que, neste momento, parece improvável. Os “Lás e os Aquis, muito menos isolados, muito menos bem definidos, muito menos espetacularmente (mas não menos profundamente) contrastantes, tiveram sua natureza modificada.” (GEERTZ, 2018, p. 180). Lá e aqui se encontram e projetam para o futuro a dúvida: como serão os futuros campos possíveis?

Igualmente, a quarentena misturou percepção e pensamento; tornou tudo um par de “muletas”, ouvir e olhar – exercício já realizado e distante -, escrever (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996) e reescrever. Contudo, permitiu também trânsitos ainda não possíveis, evidentes, contornados, até ela se impor, principalmente, entre as dimensões simbólicas dos espaços e das relações. E foi justamente ao circular por diferentes mundos que consegui dar sentido a relações que por muito tempo parecerem independentes.

A postura foi a mesma ao buscar no casal de motoristas e nas crianças interlocutores/as, fugindo de um “campo ilusório de interação” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 20), embora por vezes embaraçoso ou desconcertante, sobretudo com as crianças, mas predominantemente divertido. Escutei respostas, mas, especialmente, perguntas que dirigiam a mim ou uns aos outros. Raul e Amanda

da arte sobre o desenvolvimento da Antropologia da Criança, tanto no Brasil como também no exterior, mostrando o quão consolidado se encontra esse campo, embora persistam desafios e dificuldades. Ainda que Pires (2008) não pretendesse apresentar um panorama ou um estado da arte sobre a Antropologia da Criança ou os *new social studies of childhood*, seu trabalho apresenta pontos importantes acerca do desenvolvimento dos estudos da infância na bibliografia internacional, sobretudo no que se refere à relação das crianças com religião, socialização, agência e culturas infantis.

perguntavam-me após as primeiras rotas: “- O que você achou?”. A simples questão protocolar “- O que você fez no final de semana?” a mim ou entre crianças catalisava outras, e, com isso, multiplicavam-se as narrativas. Além disso, inconscientemente, ao menos no primeiro momento, transpus para o ônibus escolar dois cacoetes de que jamais consegui me livrar em qualquer outro ônibus: ouvir a conversa alheia e me perder observando a paisagem. Logo, há espaço na pesquisa para fruição e para deixar-se levar pelos sentidos.

Por todos os pontos previamente tratados, avento a possibilidade de que essa etnografia tenha descrito modos de circulação e mobilidade, de transições e travessias de adultos e crianças que sofrerão mudanças. Será que o #fique em casa poderá repercutir para muitas ou algumas famílias e crianças das periferias como #estude perto de casa?

Os motoristas de ônibus escolar escolheram para si uma profissão; formaram uma parceria comercial e uma família; construíram, ao longo nos anos, uma reputação. E essa travessia ao Plano deposita esperança nas crianças, para a continuidade de seu próprio negócio, mas, mais do que isso, por tratar-se de um projeto que busca o acesso simbólico das novas gerações a um mundo que não é o deles.

Introdução: Rotas

O ano era 1983. Eu havia recém-ingressado no Ensino Fundamental, tinha seis anos e acabara de conhecer aquela que foi a minha melhor amiga até a oitava série: Daniela. Ela era filha única, comunicativa e muito generosa. Sentávamos lado a lado durante as aulas, quando nos era permitido. Assim como eu, Dani era levada à escola por seu pai de carro, um Gol branco. Ao contrário de mim, voltava para casa de transporte escolar, na Kombi do Tio Luís. Eu sempre dava um jeito de acompanhá-la na saída da escola para espiar a Kombi por dentro. Ainda hoje posso sentir aquele cheiro que mesclava o courino dos bancos e os restos de lanche de crianças. Na época, a minha fantasia girava em torno da possível diversão ao voltar para casa na companhia de tantas outras crianças e, ainda por cima, em uma Kombi. Eu tenho simpatia até hoje pelo veículo. O que acontecia na Kombi? Quem ela lá encontrava? O que fazia?

Tio Luís fazia um itinerário bastante abrangente e levava e trazia crianças de outras escolas para diversos bairros da cidade. Voltar para casa com meus pais, vizinhos ou padrinhos não parecia tão divertido quanto ser transportada de Kombi. Os desconhecidos da Kombi eram muito mais atraentes do que os mais que conhecidos que voltavam comigo, muitas vezes, amontoados no Fusca da Dona Herta, uma vizinha, de idade avançada, um pouco impertinente.

Eu não sei como consegui comunicar isso à minha mãe, sem expressar o desejo de, ao modo das crianças, me desvencilhar das redes de apoio com as quais contávamos. Ela pareceu compreender e me sugeriu obter uma cotação junto ao Tio Luís. Não foi na saída, mas já na entrada da escola, quando abordei aquele senhor de cabelos tingidos e bigode, que jamais imaginou, provavelmente, o meu interesse por sua Kombi. Ele me disse o valor, memorizei e, na sequência, pedi para que a professora de Educação Física escrevesse em meu caderno.

Ao mostrar a soma para a minha mãe, qual não foi a frustração ao perceber que tudo não passou de uma estratégia para ganhar tempo: ela apostou que eu esqueceria a ideia, ou que jamais conseguiria falar com o Tio Luís, ou ainda, que me daria conta sozinha de que o gasto não cabia no orçamento familiar.

Quase 30 anos passaram-se. Ao chegar a Brasília, em 2010, passei a morar ao lado de uma escola-parque da Asa Sul do Plano Piloto. Em várias oportunidades, coincidentemente, eu observei o momento de saída das crianças, no final da tarde. Os

motoristas de diversos ônibus escolares já as aguardavam na frente da escola com os motores ligados. O que mais me surpreendia era a pressa, a correria, o quase desespero das crianças ao se deslocarem na direção dos ônibus. Seria medo de ser esquecido e de não voltar para casa, possivelmente em uma “cidade-satélite”¹²? Uma observação despreocupada e ocasional me mostrou, ainda que hipoteticamente, que não se tratava somente desse tipo de medo, mas daquele de perder o controle sobre onde exatamente sentar-se. Já de dentro, na janela, gritos informavam aos amigos de fora sobre os assentos já reservados. Provavelmente, a viagem estava salva.

Essas duas situações, ainda que diacronicamente distintas, têm em comum o acionamento de uma dimensão fundamental no trabalho antropológico. Para Velho (2008[1987]), relativizar o seu lugar, ou transcendê-lo, é fundamental a quem estuda a própria sociedade; trata-se de um exercício de colocar-se no lugar do outro. O desejo infantil não foi realizado. Eu não fiz qualquer viagem na Kombi do Tio Luís, mas parece que, em algum lugar, ficou guardado o desejo de saber mais sobre as viagens de um outro. Isso passou a ocorrer com as observações despreziosas de 2010 e, a partir de 2016, transformou-se em um trabalho sistemático. Portanto, esta monografia trata de viagens não realizadas, bem realizadas e, mais do que isso, regradamente realizadas.

As minhas memórias infantis provavelmente não encontram correspondência com as experiências, necessidades ou projetos contemporâneos de famílias que habitam as periferias do Distrito Federal, as cidades-satélite ou simplesmente as “satélite”. Muitos dos/as filhos/as dessas famílias estudam no Plano Piloto e, para isso, necessitam de transporte escolar. As crianças das periferias ocuparam as vagas em jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque que não foram originalmente previstas para elas, mas sim, para as crianças que habitam as superquadras (PEREIRA; ROCHA, 2011; SOUZA, 2016).

Os muitos ônibus escolares que rodam no Plano talvez revelem uma resposta alternativa de famílias das camadas populares que não tomaram como automática a matrícula de suas crianças em escolas de suas vizinhanças. Já dizia Agier (2015, p. 492) que o motor do agir urbano é o desejo e o movimento da fronteira para o centro. Na

¹² A partir deste momento não mais utilizarei aspas. Trata-se de um termo que nasce com Brasília, justamente para marcar a diferença entre centro - Plano Piloto - e periferia. Embora date de 1964, com a Lei 4.545, a divisão do Distrito Federal em “Regiões Administrativas”, o que foi reiterado no Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal (PDOT), em 1997, esse não passa de um termo burocrático. Cidade-satélite, ou somente, nesse caso, o adjetivo, “satélite”, jamais deixou de ser uma referência de localização entre os habitantes do Distrito Federal.

relação entre centro e periferia no Distrito Federal, ter um lugar ao sol significa para o segundo se aproximar mais do primeiro.

O processo que envolveu necessariamente um estranhamento do que parecia, a princípio, familiar (VELHO, 2008[1987]), me ajudou a perceber as possibilidades de uma pesquisa acerca da relação de crianças das periferias com o Plano Piloto. Era necessária uma maior proximidade às suas experiências de circulação. Portanto, a pesquisa envolveu dois momentos. No primeiro, em 2016, realizei um trabalho de campo breve em uma escola-classe no Plano Piloto que atendeu 243 crianças nos turnos da manhã e da tarde, de idades entre quatro e 11 anos¹³, dispostas em turmas de pré-escola (primeiro e segundo períodos) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (primeiro ao quinto ano). Ao total, em ambos os turnos, a escola ofereceu 14 turmas naquele ano.

Realizei oficinas com as crianças que envolveram uma sessão para assistirem a um curta-metragem (A ILHA, 2008), a realização de desenhos de trajetos e a condução de uma conversa com cada uma delas sobre os seus desenhos. Também foram muitas as conversas informais com crianças e adultos durante o recreio ou momentos de espera, antes do início ou ainda após o término das aulas. Minha intenção, naquele momento, era construir um panorama a respeito dos trajetos diários de crianças de suas casas para a escola e vice-versa (MÜLLER, 2018).

Ao longo desses anos aprendi que na pesquisa com e sobre crianças¹⁴ é necessário, além do precioso dispositivo de “ouvir, olhar e escrever” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996), posicionar-se em uma relação bilateral de disponibilidade. Aprendi a escutar respostas às minhas questões de interesse; escutar desabafos, casos e queixas referentes a questões de interesse das crianças; mas também a responder perguntas. Importante ressaltar que enquanto estava desenvolvendo a oficina com a turma do primeiro ano matutino e propus o enunciado “Desenhe o trajeto de sua casa para a escola”, foi uma

¹³ Ainda que raros, existiam casos de distorção idade-ano escolar, decorrentes de reprovações anteriores. Logo, no 5º ano havia poucas crianças com idade superior a 11 anos.

¹⁴ Inspirada pela teoria de William Corsaro, que merece todo o reconhecimento por ter atualizado a Sociologia da Infância, no passado defendi somente um lado da balança, isto é, a pesquisa *com* crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005; MÜLLER, 2006). Fez parte de minha travessia uma mudança de compreensão: não faz sentido estudar crianças por elas próprias sem uma necessária e fundamental atenção às relações sociais - esse sim é o foco de análise e não crianças ou adultos, como se pertencessem a mundos, ou sociedades, nas palavras de Pires (2008), opostos. Ao contrário, adultos e crianças não estão no mundo em uma relação de oposição, mas de interdependência. Logo, as pesquisas sempre deveriam atentar para as preposições também interdependentes *com* e *sobre* crianças, isto é, “quando estudamos as crianças é preciso incluir os adultos” (PIRES, 2008, p. 140).

menina de seis anos quem, intrigada, me perguntou: “e você não quer saber como a gente volta?”¹⁵.

Escutar as perguntas das crianças deu-me a possibilidade de rever as minhas perguntas, mas também as minhas certezas que, nesse caso, me levaram a um equívoco: partia do pressuposto de que vir para a escola ocorria do mesmo modo que voltar para casa para todas as crianças. Ademais, ao escutar perguntas tive a chance de revisar centralidades¹⁶ e, com isso, reconhecer que crianças têm experiências de vida diferentes, mas tão importantes quanto as dos adultos. Logo, a inversão da relação de quem pergunta, sobretudo em um contexto como a escola - onde as crianças geralmente têm menos controle -, pode reposicionar pesquisadora e crianças. Isso tem a potência de gerar novas ordens hierárquicas e reconstruir uma assimetria de poder supostamente dada.

Descobri na escola-classe que, dentre as 243 crianças, a maioria, 124, era transportada de carro; 86 dependiam de van ou ônibus escolar; 17 utilizavam ônibus de linha; 15 deslocavam-se a pé e somente uma criança era transportada de motocicleta. Esse panorama ganhou sentido quando contrastado com o que era dito pelas crianças. Dentre as 86 crianças transportadas de ônibus ou vans escolares de e para seis Regiões Administrativas do Distrito Federal¹⁷ e uma cidade do Estado de Goiás, era recorrente o discurso sobre as regras ou a falta delas durante o trajeto.

A proximidade com as crianças que eram transportadas por ônibus escolares me expôs ao seu modo muito particular de interagir e ver o mundo. Foram muitas as histórias que escutei sobre a vida delas, de motoristas e monitores e sobre os trajetos. Elas eram conduzidas por 13 diferentes motoristas e não raramente formulavam explicações acerca do porquê de agirem de um ou de outro jeito. Sobressaíam-se nos discursos das crianças dois dentre os 13 motoristas: Amanda e Raul. De imediato fui exposta à sua fama de

¹⁵ Saraiva (2014) documentou situação semelhante, ou seja, a pergunta de uma menina de 10 anos frente a uma de suas questões, que relacionava a brincadeira a um espaço (o da rua): “Mas por que eu tenho que brincar na rua?”. A resposta da criança, em forma de pergunta, mostrou a necessidade de “disposição” e “abertura” em pesquisas que as consideram como interlocutoras, ainda que os desafios envolvidos “parecem desmontar todo o propósito da pesquisa, mas que, na verdade, podem ser o seu próprio alicerce.” (SARAIVA, 2014, p. 20).

¹⁶ Já afirmava Punch (2002, p. 323, tradução minha), seguindo uma abordagem sociológica anglo-saxã emergente nos anos de 1990, que “crianças são marginalizadas na sociedade centrada no adulto”. A autora lembra que a escola, por exemplo, embora direcionada às crianças, acaba seguindo regras e convenções centradas nos adultos. Rever centralidades no processo da pesquisa que aqui apresento diz respeito a reconhecer assimetrias hierárquicas intergeracionais e tentar bem encaminhá-las em campo. Ao conduzir o projeto em uma escola, eu não poderia, de forma alguma, agir como se fosse uma professora ou mesmo tornar obrigatórias a participação na oficina e a realização do desenho. Nesse sentido, a escuta também operou como um dispositivo para amenizar assimetrias e reconhecer a importância da experiência e da fala da criança.

¹⁷ O Distrito Federal é dividido em 33 Regiões Administrativas.

colocar ordem nos seus ônibus. “Acho que é a personalidade deles”, dizia uma menina. As crianças nutriam por motoristas e monitores os sentimentos mais extremos: por um lado, o afeto gratuito a quem lhes tocava, geralmente, os motoristas; por outro, a aversão e a raiva que frequentemente dirigiam aos monitores, talvez pelo seu papel de controlá-las durante as horas do trajeto. Nesse processo civilizador empreendido pelos monitores, parecia que muitas “possibilidades de gozo e alegria” das crianças se deterioravam (ELIAS, 2012[1980], p. 469).

Crianças também se queixavam umas das outras, o que parecia ter uma estreita relação com certas vantagens observadas a algumas delas no transporte. Guiadas por um senso de justiça, crianças menores, sobretudo meninas, denunciavam o fato de se sentarem no meio das vans, enquanto “os grandes” tinham o benefício do vento e da vista junto à janela. Outro profundo aborrecimento relacionava-se com a ordem na qual as crianças eram buscadas e entregues em casa. Ninguém queria ser o primeiro a ser buscado, nem o último a ser entregue, o que compreendia um percurso mais longo, por vezes, com uma ou outra criança por quem não se tinha tanto apreço.

Logo, no exercício de sistematização do que ouvi das crianças, ainda na escola, destacavam-se discursos sobre as dinâmicas internas aos ônibus escolares, mas também externas. Crianças trataram de temas relacionados ao próprio sistema de trânsito – a *blitz*, por exemplo, - que despertava empatia com o motorista, mas também medo de ser parado e chegar ainda mais tarde em casa. Tratavam igualmente a respeito de suas turmas, amigos, professoras e suas famílias.

Esse primeiro momento da pesquisa foi concluído e deu origem a algumas reflexões (MÜLLER, 2018; MÜLLER; MONASTERIO; DUTRA, 2018) que orientaram o planejamento do segundo momento, que dependeu de alguns deslocamentos: de campo e de abordagem de pesquisa. Uma vez concluído o panorama acerca das experiências de mobilidade das 243 crianças, interessava-me conduzir uma etnografia de maior duração e com um grupo menor de crianças. Isso envolveu um trabalho de campo nos anos de 2017 e 2018 em um ônibus escolar que transportava crianças de Vereda aos jardins de infância e escolas-classe do Plano. O presente trabalho explorará principalmente os dados etnográficos produzidos na relação de crianças e adultos no ônibus escolar, mas não deixa de explorar, em conexão, alguns dados do primeiro momento da pesquisa, na escola.

Foi ao pensar a respeito de todas essas conexões que minha memória foi acionada, dessa vez, para lembrar-me de outro evento ocorrido na Kombi do Tio Luís. Só interagi com ele aquela única vez, porém jamais deixei de observá-lo enquanto estudei nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Ele não só transportou a minha melhor amiga por um tempo, como, posteriormente, meu primo, de aproximadamente quatro anos de idade, que frequentava o jardim de infância da mesma escola e que morava em um bairro distante do meu.

Em uma ocasião, minha mãe pediu ao Tio Luís para transportar, junto com meu primo, uma sacola de ingredientes que serviriam para a sua irmã preparar doces para uma futura festa de aniversário na família. A Kombi foi considerada por minha mãe como uma possibilidade de poupar tempo e uma viagem até a casa da irmã. Contudo, a bagunça foi tamanha no trajeto, especialmente entre as crianças maiores, que, ao chegarem à casa, Tio Luís e meu primo tiveram de recuperar as latas de leite condensado que ainda rolavam por baixo dos bancos. A sacola também foi achada, destruída. Durante o trajeto, meu primo tratou de se proteger “dos grandes” e esqueceu-se das latas. Essa virou uma anedota não só minha, mas lembrada em quase todo encontro de família. O deboche recaiu sobre a bagunça decorrente do descontrole e da falta de regras. E minha família, ao contrário, sempre apreciou as regras.

Logo, a regra é um ponto de ligação entre a experiência pessoal e a etnográfica, entre a minha e a rota deles. Eu sigo orientada por regras. Eu gosto de regras. Se não existem, eu as invento. Mas foi somente quando eu consegui deixar as minhas regras de lado para compreender as de um outro, que eu me repositonei para fazer Antropologia. Este trabalho, portanto, diz respeito a uma relação; diz respeito à travessia dos motoristas e das crianças, mas também, à minha.

Rotas da escola ao ônibus escolar

Os discursos das crianças da escola-classe foram fonte de motivação para a prolongação, mais do que isso, para a entrada em um novo campo de pesquisa. Se em um primeiro momento, em 2016, o campo foi construído na escola-classe do Plano, ele deslocou-se para o ônibus escolar nos anos de 2017 e 2018. Tratou-se de um deslocamento do Plano Piloto para Vereda, mas também de Vereda para o Plano, para acompanhar e melhor compreender as rotas de motoristas e de crianças.

Ao saber das intenções de prolongamento (e deslocamento) da pesquisa, a diretora da escola-classe sugeriu justamente o ônibus de Amanda como um possível campo. Ela

tinha profunda simpatia por Amanda. Foi além: elogiou a sua agilidade e eficiência na mediação que fazia entre as escolas e os jardins de infância do Plano Piloto e as famílias de Vereda. Por isso descreveu-a como uma “verdadeira despachante”.

Passei a querer compreender como operava esse registro de despachante no ônibus escolar. No mundo social mais amplo, é o despachante quem bem navega na burocracia do Estado e bem a traduz para um necessitado qualquer. É ele quem sabe mais do que regras e regulamentos e, se necessário, lança mão do “jeitinho” para resolver o problema de outrem.

Não só a diretora sugeriu o ônibus escolar de Amanda. Conheci Amélia em setembro de 2016, quando ainda tinha cinco anos e se encontrava em uma turma de pré-escola oferecida na escola-classe. Amélia era moradora de Vereda. Era uma das 86 crianças da escola que dependiam de ônibus escolar; uma das 66 crianças que vinham diariamente de Vereda ao Plano Piloto; uma das 43, de Vereda, que era transportada em ônibus escolar. Ainda, uma das 32 crianças conduzidas pelo casal. Raul a levava para a escola e Amanda a transportava de volta para casa. Foi ela quem primeiramente me contou que Raul e Amanda eram casados. Também confidenciou que Raul “era maluco”, pois tinha supostamente quebrado a perna ao cair do telhado de casa.

Amélia reconheceu meu interesse. Ao me ver na escola, em momentos como o de recreio, entrada e saída, não hesitava em se aproximar. Mas não parou por aí. No final de uma manhã chegou a puxar minha mão em direção à van de Amanda. Eu hesitei e parei ainda na recepção da escola. Mas avistei, ainda que de longe, aquela mulher jovem, bonita, esbelta, de cabelos negros e compridos, que usava óculos escuros estilo *ray-ban*, e um vestido justo. Em outro momento, e seguindo Amélia na fila que as crianças já formavam na frente da escola até a porta da van, conversei com Amanda. Expliquei rapidamente a ideia da pesquisa.

Quase que como um despacho, recebi o cartão profissional da empresa familiar de transporte. O conteúdo do cartão merece atenção¹⁸. Na frente, o nome da empresa abreviado - RAA, que compreende a junção da primeira sílaba do nome de Raul e a primeira letra do nome de Amanda. Contava ainda com a fotografia de seus ônibus e van escolares à época e quatro palavras-chave, referentes ao serviço prestado, quais sejam:

¹⁸ Tanto na frente quanto no verso do cartão há uma arte, que lembra duas faixas contínuas duplas de uma estrada. A estrada está ali, assim como uma das dimensões simbólicas da rota: uma travessia que permite ir e vir, em ambos os sentidos, mas jamais ultrapassar a faixa e passar definitivamente de um mundo a outro. É uma travessia sempre incompleta.

“qualidade”, “conforto”, “segurança” e “pontualidade”¹⁹, nessa ordem. No verso constam os nomes de Raul e de Amanda e o telefone de contato.

Entre a entrega do cartão e a minha primeira rota no ônibus escolar passaram-se seis meses. Durante esse tempo, mantivemos contato, até que certo dia Amanda marcou um encontro, na casa da família em Vereda que, na verdade, funcionava como lugar de descanso e escritório durante o dia. A família havia adquirido, reformado e passado a morar, semanas antes, em uma casa em outra região do Distrito Federal, considerada de maior *status* em relação a Vereda, porém ainda mais distante do Plano Piloto.

Houve uma imediata empatia. Partiu do casal a proposta de que eu acompanhasse naquela mesma semana, em junho de 2017, uma rota de Raul do Plano Piloto a Vereda. No dia combinado, no final da tarde, eu o encontrei em uma superquadra onde localiza-se um jardim de infância, local de início da rota para buscar as crianças no Plano. Nesse dia, Raul guiou o ônibus e o retorno seguro das crianças para casa e me ajudou a iniciar a rota desta pesquisa. A partir desse momento, eu mesma passei a estar lá e cá e, temporariamente, entre mundos.

Eu jamais confrontei Raul ou Amanda (ainda que discretamente tenha perguntado, sem ter obtido uma resposta objetiva) sobre o porquê da decisão velada do casal de que eu sempre o acompanhasse nas rotas. Nunca estive na van ou no posterior ônibus de Amanda em uma rota completa. A única exceção ocorreu nesse mesmo dia de início do campo. No caminho para Vereda, Raul avistou uma van enguiçada no acostamento. Não conhecia o motorista tampouco o seu destino, porém isso não importou em sua decisão. Seguiu para Vereda e lá fui transferida, junto com as crianças, para a van de Amanda. Enquanto isso, Raul retornou ao local para ajudar o motorista desamparado e, caso fosse necessário, assumiria a sua rota e conduziria as crianças às suas casas, independentemente de onde fossem.

A etnografia é baseada na observação relativamente prolongada de rotas percorridas por Raul, Ada - a monitora- e as crianças no ônibus escolar, bem como nas conversas informais que a própria construção do campo facilitou. Antes de cada rota, eu encontrava-me com os motoristas na casa de Vereda e lá conversávamos sobre os mais diferentes assuntos que, geralmente, convergiam para aquele que sempre me pareceu

¹⁹ Ao longo do trabalho será apresentada uma ação persistente observada em campo e nos discursos do casal de motoristas, qual seja, a necessidade de transformar uma relação comunitária em outra, de prestação de serviços. Os quatro descritores são uma síntese daquilo que é associado por eles a um serviço profissional e qualificado. Todavia, e aqui adianto um ponto, não se trata de uma ou de outra relação, mas das duas, que operam juntas e de forma interdependente todo o tempo.

central em suas vidas: o ofício de transportar crianças ao Plano Piloto. Com as crianças tive contato durante as rotas, quando as acompanhei na ida para a escola ou no retorno para a casa. O próprio formato interno do ônibus promovia a aproximação e facilitava as conversas.

Rotas da etnografia no ônibus escolar

No ônibus conduzido por Raul acompanhei um grupo de aproximadamente 40 crianças. Percorri a rota que, partindo de Vereda, consistia em levar para o Plano as crianças que estudavam à tarde e conduzir de volta a Vereda aquelas que estudavam pela manhã. Compreendia uma distância de aproximadamente 25 quilômetros no total, no período entre 11h15min (início da rota em Vereda) e 14h (término da rota em Vereda). Essa rota envolvia seis deslocamentos: 1) pelas casas das crianças em Vereda; 2) de Vereda até o ponto de baldeação; 3) do ponto de baldeação até o Plano Piloto; 4) pelos cinco jardins de infância e escolas-classe no Plano; 5) da última escola-classe do Plano até Vereda; e 6) pelas casas das crianças em Vereda.

Uma das maiores dificuldades no início do campo foi aprender a lidar com o mundo do ônibus e os mundos por onde o ônibus passava, o que jamais foi resolvido e nem poderia ser. Baseava-se na falsa expectativa de apreender uma totalidade enquanto em rota, o que ia no sentido oposto do que recomendava Velho (2011, p. 173): “[...] é fundamental saber que, por maior que seja o nosso esforço de compreensão, haverá sempre algo que nos escapa”. Foi igualmente importante lembrar que “as cidades jamais serão totalmente delimitáveis e capturáveis” (PATRIOTA DE MOURA, 2013, p. 11).

Afinal, o que ocorria dentro do ônibus sempre poderia ser interrompido a qualquer momento por aquilo que se passava fora e vice-versa. Isso deu-me tranquilidade diante de uma necessidade primária, irreal e impossível, qual seja: a de captar ações a partir de uma perfeita definição e linearidade do tempo e do espaço. Compreendi finalmente os limites do espaço estático e as possibilidades das dinâmicas relacionais no espaço. Afinal, “para compreender antropologicamente as cidades é preciso esquecer a cidade”, já comentavam Cordeiro e Frúgoli Jr. (2011, p. 19) acerca da perspectiva etnográfica de Michel Agier.

Sentada ou em pé, conversei com crianças pequenas, um pouco maiores e com adolescentes sobre assuntos que também lhes eram de interesse, muitas vezes imediato, como por exemplo, um desentendimento na escola, uma prova de Matemática ou uma festa de aniversário no final de semana. Foi no ônibus de Raul que reencontrei Amélia, quando estava indo para a escola e já se encontrava no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O ônibus sintetiza e coloca em marcha um projeto de mobilidade social (que depende de mobilidade espacial) dos motoristas e que extravasa para as famílias que contam com o serviço. Embora os jardins de infância e escolas-classe do Plano Piloto sejam públicos, há um custo indireto associado: a mensalidade do transporte diário das crianças²⁰. Esse investimento, ao mesmo tempo monetário (para as famílias), físico e emocional (para motorista, monitora e crianças), tem a ver com um projeto (VELHO, 1994) que busca educação mais qualificada e capital social (BOURDIEU, 2007).

A travessia escancara o encontro entre o senso comunitário de dentro do ônibus e o caráter *blasé* da metrópole (SIMMEL, 2005[1903]). Os de dentro do ônibus são conhecidos, Vereda também o é. Mas quando o ônibus passava pelo “rito de separação do território pessoal no momento da entrada do território neutro”, que acabava se tornando um “pórtico-tabu-de-passagem” (VAN GENNEP, 2013[1909], p. 36), nesse caso, invisível - o início do Eixo Monumental de Brasília, o “Eixão” -, tudo se transformava. Era a entrada em um mundo regrado pelo DETRAN e seus radares; pelo urbanismo de Lúcio Costa – onde “tudo é branco ou cinza, ou de um pálido azul; tudo é ordenado, limpo e despojado de humanidade densa” (ARAGÃO, 2018, p. 174) - e por um código de sociabilidade que, na compreensão de Raul, não conteria no pórtico imaginário um “Bem-vindo” caloroso para as pessoas de Vereda.

Nas superquadras do Plano Piloto não há espaço previsto para manobras, tampouco para o estacionamento de ônibus escolares que vêm das “periferias”²¹. Essa falta esteve desde sempre prevista no plano urbanístico. Mas é no plano simbólico que há

²⁰ Existem ônibus escolares públicos, ou subsidiados, que oferecem serviço gratuito de transporte de crianças no Distrito Federal. Os ônibus de Raul e de Amanda oferecem um serviço privado, que custava, em 2018, R\$ 190,00 mensais.

²¹ O termo merece ser utilizado entre aspas, porém, para facilitar a leitura, não prosseguirei fazendo uso. Subúrbio e periferia são termos associados às camadas populares (PATRIOTA DE MOURA, 2012, p. 42). E é justamente por conta disso que Vidal e Souza (2018, p. 304) sugere, como alternativa, o conceito de “fronteiras urbanas” para tratar deslocamentos. Isso removeria da díade centro-periferia um debate somente centrado em segregação social ou na falta. Esse debate é precedido por trabalhos em camadas populares (FONSECA, 2000) que já faziam a crítica às noções negativas associadas às lacunas - “Como se a falta, assim como a dor, fosse um atributo do outro.” (SARTI, 2011, p. 13).

espaço de sobra para manobras, trânsitos e até criatividade para lidar com a diferença de mundos. Despachantes, tal como quaisquer *brokers*, “criam, negociam e mantêm seu próprio espaço de manobra”, já argumentavam Koster e van Leynseele (2018, p. 808, tradução minha). Mais do que isso, o registro do despachante neste trabalho é fundamental porque, como *brokers*, Raul e Amanda “reúnem diferentes locais e atores e, em um nível analítico, são um meio de demonstrar coerência entre campos aparentemente fragmentados ou dissociados”. (KOSTER; VAN LEYNSEELE; 2018, p. 807, tradução minha).

A etnografia captou conjuntos de relações: os mundos de Vereda e do Plano Piloto; os projetos dos motoristas; as regras dos adultos para si e para as crianças. Foi justamente diante desse sistema simbólico que transitei pela Antropologia Urbana e Antropologia da Criança que, por sua vez, me levaram à noção daquilo que ganha sentido no trabalho como travessia, ou seja, uma categoria que abrange as noções de mundo, projeto e regra, assim como explica a relação entre metáfora e utopia, os rituais e a posição de liminaridade²² em diferentes relações.

A noção de mundo não é nada nova para a Antropologia. Segundo Park (1915), mundo tem a ver com uma demarcação espacial, com fronteiras bem definidas e com uma dimensão moral. Para o autor (1915, p. 608, tradução minha): “Os processos de segregação estabelecem distâncias morais que fazem da cidade um mosaico de pequenos mundos que se tocam, mas não se interpenetram”. Essa definição tem a ver com a circulação de um indivíduo de uma região moral²³ a outra, o que lhe permite experimentar vários mundos diferentes e contíguos, mas que são independentes.

Magnani (2014) toma a noção de mundo de Howard Becker²⁴, que não havia vinculado a noção à cidade, mas à arte (a produção não seria só do artista, mas de todos os envolvidos nela). Cita diferentes aplicações dessa noção (“mundo dos surdos”, “mundo *dos straight edges*” etc.) para explicar que pode apoiar nela outra categoria, qual seja, a

²² Van Gennep (2013[1909]) definiu os ritos de passagem como uma mudança de lugar ou estado. Uma de suas fases seria a marginal, isto é, a liminar (precedida pela fase da separação, o afastamento simbólico de um ponto da estrutura social e/ou de um estado; e sucedida pela de agregação, quando a passagem ocorre). Para Turner (1974 [1969], p. 117) os atributos de pessoas liminares são sempre ambíguos: “não se situam nem aqui nem lá”.

²³ Definida por Park (1915) como uma região onde os habitantes apresentam gostos, interesses, códigos de valores que os distinguem de outros grupos sociais. Trata-se do que é moralmente aceitável em uma determinada região e não em outra.

²⁴ Ao encontro do argumento apresentado em *Art Worlds*, Becker assume que mundo, como metáfora, não diz respeito ao espaço, mas ao encontro de todos os tipos de pessoas que moldam o que fazem considerando o que os outros fazem. O foco da análise é o que as pessoas fazem juntas. (BECKER; PESSIN, 2006, p. 277-278).

de “circuito”. O mundo não seria constituído somente por uma prática ou por um atributo, mas por vários; seriam modos de vida compartilhados, que se expressam nas escolhas musicais e alimentares, nas vestimentas, no corpo, na política etc.

Já Velho (2013) entende mundos como *networks*, redes, no sentido sociológico e da ação social. A ênfase não estaria no espaço urbano *per se*, mas na negociação da realidade por meio das interpretações das pessoas sobre o espaço público. Patriota de Moura (2012) mostra a possibilidade, por exemplo, de compreensão da vida compartilhada em condomínios a partir da noção de mundo - “mundo dos condomínios horizontais”.

Essas abordagens, embora tenham inspirações diferentes, foram consideradas em minha reflexão para propor a noção de travessia. Além de explicar mundos, projetos e regras, a travessia conecta espaços, pessoas e a própria “coisa”, na acepção de Miller (2013), que permite o deslocamento, isto é, o ônibus. É a ideia de travessia que permite tomar a cidade como um “laboratório”, como diriam Park (1915) e Velho (2011), não só do espaço, mas das relações sociais e simbólicas que nele ocorrem. A cidade é o “resultado das práticas, intervenções e modificações impostas pelos mais diferentes atores [...] em sua complexa rede de interações, trocas e conflitos”. (MAGNANI, 2009, p. 132).

A travessia também explica projetos de vida individuais e familiares, bem como a condição liminar ocupada por adultos e crianças nas mais diversas relações, seja com os espaços, seja com as pessoas. O caráter liminar (VAN GENNEP, 2013[1909]) de adultos e crianças, que se concretiza na circulação do ônibus, posiciona todos diante de dois mundos: do Plano e de Vereda; de dentro e fora do ônibus; e mesmo entre adultos e crianças. Dependendo da perspectiva de onde se vê, todos podem estar, ao mesmo tempo, dentro e fora, o que seria para Turner (1979, p. 237, tradução minha) uma “unidade peculiar do liminar: aquilo que não é isso nem aquilo e, no entanto, é ambos”.

Crianças encontram-se no mundo sempre em relação, seja com pares, seja com outros grupos geracionais. No caso dessa etnografia, os sentidos dados por crianças e adultos aos mundos, projetos e regras podem ser ora similares ora distintos. O encontro entre adultos e crianças, nesse contexto, é ora baseado em solidariedade, ora em conflito. Tal como reiterado por Amanda, crianças são “o maior bem de uma família”, mas no ônibus, elas também assumem a condição de passageiras, em seu duplo sentido. Primeiro, porque são conduzidas - a um novo mundo e por meio de um projeto - pelas regras. Segundo, porque, como a própria infância, as crianças passam e são substituídas por

outras; “têm, portanto, algo significativo em comum, ou seja, sua saída da infância”²⁵. (QVORTRUP, 2010, p. 634). Crianças crescem, deslocam-se para outras escolas fora da rota e partem. Já os motoristas e os ônibus, esses em suas mais diferentes versões, permanecem.

A questão etária parece ser associada no ônibus à experiência educativa formal, nesse caso a pré-escola (jardim de infância), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola-classe) ou Anos Finais do Ensino Fundamental (escola-classe ou Centro de Ensino Fundamental) para produzir os respectivos termos: crianças pequenas ou simplesmente “pequenos”; crianças; e adolescentes. Se, por um lado, a idade produz experiências diferentes de infância, por outro, há uma experiência comum de infância que é a de passageira no ônibus.

Famílias são expostas às regras do ônibus a partir do evento para a assinatura do contrato de serviço, ele próprio um ritual. Em rota, o ritual acontece por meio das regras dirigidas às crianças, cuja função, em síntese, é pôr ordem em corpos, informações e coisas. Todavia, além de construírem noções sobre os mais variados temas, tal como observado por Pires (2010), as crianças também têm seus rituais, que se relacionam com aqueles expostos pelos adultos, inclusive, de reação a eles. Mas entre crianças, os rituais parecem muito mais orientados pelos inúmeros eventos, que podem iniciar em qualquer lugar - na escola, em casa - mas seguem circulando por meio das fofocas, insultos e hostilidades no ônibus. Os rituais das crianças mostram o quanto elas se apresentam inteiras em quaisquer dos contextos por onde passam, sobretudo no ônibus, sem, necessariamente fragmentarem-se de acordo com o espaço e o tempo.

²⁵ A abordagem de Qvortrup (2010) dá ênfase à infância como categoria estrutural da sociedade. Logo, ao tomar a estrutura social como um registro, esse autor está preocupado com o “desenvolvimento da infância”, que, para ele, é uma “categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. Como categoria estrutural permanente, a infância permanece embora as crianças passem por ela. No entanto, Qvortrup não despreza a infância como um período de vida, centrado no indivíduo, nem mesmo vê qualquer contradição entre essa noção e a de categoria estrutural.

Rotas do trabalho

Este trabalho alinha-se às críticas já bem consolidadas a respeito do modernismo de Brasília (HOLSTON, 1989; CARVALHO, 1991; NUNES, 2010, ARAGÃO, 2018). Em 2020, está mais do que evidente o que Holston (1989) observara já na década de 1980, de que Brasília não havia conseguido superar as desigualdades sociais do Brasil, pelo contrário, persiste apresentando índices de desigualdade superiores à média nacional (IBGE, 2018). Todavia, uma crítica importante à etnografia de Holston refere-se ao tratamento limitado à ação das pessoas nos mais diferentes espaços por ele descritos (CARVALHO, 1991).

Se a presença de crianças, e de jovens e adultos, em espaços públicos de grandes cidades tem se tornado rara (WENETZ, 2013; SARAIVA, 2014; MONTOYA URIARTE, 2017), a etnografia no ônibus escolar, sem dúvida, explorou um contexto massivamente ocupado por crianças das periferias do Distrito Federal. Atualmente, das mais de três mil crianças com idade entre zero e 12 anos²⁶ que não habitam, mas que se deslocam diariamente para creches, jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque públicas do Plano Piloto, 34% utilizam ônibus escolares públicos ou privados. Ou seja, o ônibus escolar é um mundo em movimento ocupado por motoristas, monitoras e crianças e onde, ao descrever as ações dessas pessoas, é possível compreender formas de sociabilidade que podem interessar ao debate antropológico²⁷.

Além disso, o ônibus escolar é um espaço social que tem suas especificidades. Seu movimento encontra associação com os papéis sociais assumidos por diferentes pessoas e permite pensar acerca de relações que estão para além do próprio ônibus. Busco colocar em primeiro plano os “efeitos de astúcia”²⁸ de pessoas que se deslocam

²⁶ Margaret Mead (1977, p. 23, tradução minha) já dizia que “A criança não existe. Apenas crianças existem; crianças em um determinado contexto; crianças que são diferentes umas das outras; crianças com sentidos diferentes”. O presente trabalho vai ao encontro dessa assertiva, mas ao mesmo tempo recorre a alguns dados estatísticos complementares. O recorte de zero a 12 anos segue o critério legal no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que define crianças como sujeitos em idade entre zero e 12 anos incompletos (BRASIL, 1990).

²⁷ Para aprofundamento na temática infância e cidade, vide as etnografias de Vogel; Vogel e Leitão (1995); Saraiva (2014); e Castor (2020).

²⁸ Ao tratar de práticas do cotidiano, Certeau (2014[1990]) apresenta dois conceitos, quais sejam, estratégia e tática. A estratégia estaria ligada às relações espaciais e ao poder e à ordem que nelas operam. Já a tática “é a arte do fraco” (CERTEAU, 2014[1990], p. 95), que numa habilidosa ação no tempo consegue modificar a organização do espaço. O “efeito de astúcia” age justamente na contracorrente da estratégia, mas é uma tática do fraco.

diariamente das periferias ao Plano e contornam com criatividade aquilo que percebem como obstáculo. E mais, trata-se de uma tentativa de melhor compreender as “táticas” de adultos e de crianças que, em relação, circulam entre mundos; têm projetos; e lidam, de formas diferentes, com as regras.

Feita esta introdução, cumpre dizer que o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, a travessia será tratada a partir de três relações: conecta os mundos do Plano e de Vereda; explica rotas e regras; e produz o despachante, identidade associada aos motoristas de ônibus escolar. O segundo capítulo explora o projeto de ascensão social do casal de motoristas, que nasce do ônibus e se expande para as famílias. É em relação a esse projeto que outras duas identidades são discutidas: os concorrentes, cujas regras e rotas não podem estar mais distantes da promessa do serviço do casal, que, por sua vez, parece orientada por impecabilidade e desejo de uma boa reputação e reconhecimento; e Anabela, a filha caçula, em quem são depositadas as esperanças de conclusão da travessia, superando uma posição entre mundos. O terceiro e último capítulo aborda as regras direcionadas pelos adultos às crianças, mas também interpretadas e transformadas por elas.

Capítulo 1: Mundos

Depois de 30 anos do concurso do Plano Piloto de Brasília, Lúcio Costa²⁹, em 1987, observou a rodoviária *in loco*. Ficou orgulhoso e satisfeito. A rodoviária havia sido concebida como “traço da união da metrópole, da capital, com as cidades-satélites improvisadas da periferia”. Ao comparar o plano e o que foi feito a partir dele por pessoas, Costa concluiu que “eles” ficaram, isto é, aqueles que se tornaram “brasilienses” ao terem permanecido na cidade que construíram. Sem pressa, retardavam a volta às cidades-satélite em nome de uma suposta sociabilidade na rodoviária (GDF, 1991).

“Frouxo e labiríntico”, foi assim que Aragão (2018, p. 216) chamou o espaço de Brasília para o habitante, onde seria quase impossível identificar a reunião ou mesmo a interação de pessoas. Já Lúcio Costa, Aragão (2018, p. 214) chamou de “ingênuo”, sobretudo pela incapacidade de compreender as razões da imutabilidade de Brasília. O idealismo de Costa parecia ignorar os mecanismos de separação e exclusão da sociedade brasileira, que já se mostrava evidente na nova capital.

A partir de um alinhamento, buscou-se uma unidade nos projetos urbano e educacional. Silva (1985[1970]) apresentou seis objetivos do Plano Educacional de Brasília, sendo que os dois primeiros se relacionam diretamente com o presente estudo, quais sejam: 1) de que as escolas, tanto no Plano como nas cidades-satélite, seriam distribuídas equitativa e equidistantemente, a ponto de garantir o menor trajeto e facilitar os deslocamentos a pé de crianças; 2) em busca de democratização, as escolas promoveriam o encontro de crianças de diversas classes sociais.

Tomando de empréstimo a metáfora das “linhas” (ARAGÃO, 2018, p. 174) para explicar Brasília - “linhas e mais linhas apontando, sempre, para a mesma linha do horizonte”, talvez sejam elas, desde o início, retas paralelas. Os horizontes de Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Ernesto Silva, Anísio Teixeira, só para citar alguns, e dos candangos talvez nunca tenham se encontrado, continuam não se encontrando e talvez jamais se encontrarão. Parecem distantes os horizontes utópicos dos doutores em relação à capital e as necessidades de candangos, centradas no horizonte do emprego e da moradia, onde quer que esses estivessem. Mas, como já afirmou Nunes, entre a “cidade planejada” e a “cidade vivida” se atualizaram desigualdades sociais, econômicas e

²⁹ Em outra reflexão, o que surpreendeu Costa (1987) não foi a mudança, mas a semelhança entre o seu projeto original e o que observou à época, passados 25 anos da inauguração de Brasília.

culturais antigas e já bem conhecidas na sociedade brasileira” (NUNES, 2010, p. 72). O descompasso já havia sido formulado por Aragão (cujo original é da década de 1990) da seguinte forma: Brasília incorporou a utopia³⁰, no desejo por igualdade e modernidade, em contraste com a metáfora, a própria sociedade brasileira, por meio da exclusão e da hierarquia (ARAGÃO, 2018).

A posição original do Plano Piloto é o centro, mesmo antes de sua inauguração, em 21 de abril de 1960. É a Região Administrativa número um do Distrito Federal, a partir da qual as demais 32 são ordenadas. Ou seja, é o ponto de partida, mas que acabou se transformando em destino. Inclusive, confunde-se com Brasília, operando, no dicionário nativo, como sinônimo. Foi projetado e construído sobre 112,5 km², onde vivem, atualmente, mais de 220 mil pessoas, dentre as quais 60% nasceram no Distrito Federal, enquanto as demais migraram de 14 estados diferentes. A renda per capita no Plano é de quase R\$ 7.000,00³¹. Ainda no Plano Piloto, 17.695 crianças encontram-se em idade entre zero e 12 anos, o que corresponde a 8% da população. Dentre elas, 94% frequentam escolas da mesma região; 2% estudam no Lago Norte; 1,6% no Lago Sul; 1,3 no Cruzeiro; 0,6% no Gama; e 0,5 % no Guará. Somente 34% das crianças (5.904) que habitam o Plano Piloto estudam em escolas públicas (GDF, 2018).

Já Vereda, desde o princípio, esteve à margem. Não foi considerada no Relatório do Plano Piloto de 1957 como parte do planejamento territorial. Teve origem nos anos de 1960 como uma região de chácaras, abrangendo uma área de 1,5 km². Dos quase nove mil habitantes atuais, mais da metade nasceu em outros estados, tendo preponderância - de quase 35% - os migrantes de Minas Gerais, seguido dos do Piauí, Maranhão, Goiás, Ceará e Paraíba. A renda per capita em Vereda é menor do que um salário mínimo: aproxima-se de R\$850,00. Também em Vereda, 1.386 crianças têm idades entre zero e 12 anos, o que corresponde a 16% da população. Dentre elas, 49% frequentam escolas da mesma região; 29% de uma região adjacente (cuja renda per capita é R\$6.500,00); e 21% estudam no Plano Piloto. 93% das crianças de Vereda - 1.302 - estudam em escolas públicas (GDF, 2018).

Os microdados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (GDF, 2018), mostram que mais da metade da população de crianças entre zero e 12 anos, isto

³⁰ A utopia não é um ideal próprio do modernismo. Na Idade Média, a idealização de uma cidade que garantisse a convivência harmoniosa entre classes sociais já existia (LE GOFF, 1998, p. 71).

³¹ Para fins de comparação, a renda per capita domiciliar no Brasil é de R\$834,31 e de R\$1.681,05 no Distrito Federal como um todo (PNUD, 2020).

é, 63%, estudam em escolas públicas do Plano Piloto e moram em Regiões Administrativas outras, de onde e para onde deslocam-se diariamente. Dentre essas crianças, 34% deslocam-se em automóvel particular; 28% em ônibus de linha; 26% em transporte escolar privado; 8% em transporte escolar público; e ainda 3% usam outros modais. Chama a atenção a diferença entre os modais utilizados por essas crianças e por aquelas que são residentes no Plano Piloto.

Dentre as crianças que moram no Plano, 70% deslocam-se para a escola em automóvel; 7% em ônibus de linha; 6% em transporte escolar privado; e 1% em transporte escolar público. Somente 14% fazem o trajeto a pé, conforme desejavam os planejadores de Brasília. No caso de Vereda, o meio de transporte utilizado pelas crianças da casa para a escola distribui-se da seguinte forma: 47% deslocam-se a pé; 31% utilizam o transporte escolar público; 10% usam ônibus de linha; 5,5% deslocam-se de automóvel; e 4,6% utilizam ônibus escolar privado (GDF, 2018).

Esse panorama ajuda não somente a construir um contraste entre o planejado e o vivido, mas, mais do que isso, confirma a assertiva de que “o planejamento urbano tem cada vez mais se mostrado como uma prática de controle de um amplo processo, cuja dinâmica lhe escapa” (NUNES, 2010, p. 76). As dinâmicas que ao longo do tempo se produziram mostram que poucas crianças do Plano Piloto frequentam os jardins de infância e as escolas-classe públicos de suas superquadras ou daquelas vizinhas. Mesmo estudando em escolas do Plano, ainda que privadas, é massivo o uso de automóvel para o deslocamento de casa para a escola e vice-versa em uma mesma região. A comparação da renda per capita do Plano e a frequência majoritária de crianças nas escolas privadas³² confirma que o processo de democratização por meio da educação escolar pública (SILVA, 1985[1970]; SOUZA, 2016), tão desejado, pouco ocorreu.

Passaram-se mais de 60 anos do concurso do Plano Piloto e 30 anos das reflexões de Lúcio Costa. Atualmente, são quase três milhões de habitantes no Distrito Federal (GDF, 2018), que aqui nasceram ou aqui encontraram ou ainda buscam sua utopia. O “traço da união” não parece ser o horizonte da utopia, mas o combustível dos carros e dos ônibus escolares. Algumas crianças “brasilienses” tomaram conta, não da rodoviária, mas das escolas públicas do Plano. Essa é a metáfora do Plano Piloto de Brasília, que se faz utopia para as periferias.

³² Não há dados atualizados que permitam auferir precisamente a renda per capita das famílias nem uma medida de desigualdade socioeconômica entre as crianças de uma mesma escola.

Rotas entre mundos

Nem Vereda nem o Plano³³ podem ser generalizados, já que têm diferenças internas. No caso dos tipos de transporte utilizados para ir para a escola³⁴, o privilégio relacional aparece no percentual de 4,6% de crianças de Vereda que podem utilizar vans e ônibus escolares privados³⁵.

Apesar das diferenças internas, Vereda e Plano têm uma relação de oposição a partir da qual se tornam categorias polares. As regras do ônibus respondem a um projeto civilizador dirigido às crianças da periferia que se deslocam ao centro. As sociedades, geralmente, não são organizadas em torno das necessidades de crianças, e, por conta disso, delas é exigida “uma alta medida de previsão e autocontrole” (ELIAS, 2012[1980], p. 469). Mas aqui o deslocamento espacial tem a ver com a necessidade de um ajuste no deslocamento da própria criança, ao menos, como esse é percebido pelos adultos. Rumo ao Plano, a expectativa de cumprimento das regras pelas crianças força uma simetria com a própria conduta de Raul no mundo, o que inclui, sobretudo, busca de superação, privação e comedimento.

Para Raul e Amanda, a imagem pública de quem trabalha com o transporte de crianças precisa ser impecável. Logo, o casal não vê compatibilidade entre a profissão que escolheram e uma possível sociabilidade em certos contextos de Vereda. Por exemplo, um *happy hour* ao final do expediente, de Raul com os amigos, com algumas cervejas e partidas de sinuca, poderia apresentar riscos à reputação do serviço. Quem dirige um ônibus escolar não pode ser visto bebericando num bar, mesmo que não esteja em serviço. Assim como a conduta de Raul, a travessia também precisa ser impecável, e

³³ Um exemplo disso, no caso do Plano Piloto, é a habitação. Ao perceber a falta de uma análise comparativa na etnografia de Holston (1989), que tomou as primeiras superquadras da Asa Sul como objeto de descrição e análise, Carvalho (1991) argumentou que a Asa Norte não seguiu os mesmos princípios igualitários da arquitetura das primeiras superquadras da Asa Sul.

³⁴ Park (1915, p. 608, tradução minha) argumentou que não somente o transporte e a comunicação, mas a segregação também facilitaria a mobilidade do “homem individual”. Os indivíduos passariam facilmente de uma região moral para outra, o que seria uma experiência duplamente atraente e perigosa de se viver em vários mundos contíguos diferentes, mas amplamente separados. As crianças e os motoristas de Vereda que se deslocam diariamente ao Plano parecem experimentar essa dupla experiência.

³⁵ Como consequência da revisão de uma família de categorias previamente elaborada, Magnani (2014, p. 08) propõe o “circuito” como “a configuração espacial, não contígua, produzida pelos trajetos de atores sociais no exercício de alguma de suas práticas, em dado período de tempo”. A etnografia que fundamenta esse trabalho não deixou de captar o que poderia ser compreendido como um “circuito escolar” no Plano. Todavia, a noção de travessia incorporou o circuito e aspectos simbólicos envolvidos nele e que não se restringem à relação de pessoas com espaços, mas ampliam para relações entre pessoas e delas com os espaços.

aqui impecabilidade tem a ver com controle e autocontrole: o ônibus precisa estar limpo e arrumado; atrasos não são tolerados nos deslocamentos; as crianças precisam ser obedientes e bem comportadas.

Nem mesmo Ada, a monitora, foge das expectativas sobre uma boa imagem, ao menos, entre os clientes. Em um final de semana teria postado em uma rede social fotografias de um evento em que bebia cerveja. Não bastaria a boa aparência durante as horas de trabalho, mas as fotografias de Ada e de seu parceiro - acharam Raul e Amanda - poderiam pôr em xeque, por tabela, a confiança dos clientes no serviço. Por ser “ignorante”, termo utilizado por Raul para descrever sua falta de delicadeza diante de situações que lhe desagradam, Amanda é acionada para solucionar problemas desse tipo. Nesse caso, Ada foi solicitada a apagar as fotografias.

Muitas famílias são vinculadas a Amanda em uma rede social. Se, por um lado, no mundo virtual, não se distinguem muito bem as dimensões pessoal e profissional, por outro, para Raul e Amanda, cada fotografia postada é antes analisada minuciosamente. Mais do que isso, o exercício é tentar se colocar no lugar de pais e mães para imaginar o que pensariam a respeito deles diante de cada fotografia. E foi ao pensar assim que Amanda, ao divulgar sua presença em uma festa, modificou três vezes a postagem. Primeiro postou a fotografia, mas percebeu que havia um copo com cerveja logo à frente de sua imagem; resolveu disfarçá-lo, inserindo um símbolo (*emoji*) no lugar; achou que o *emoji* chamava mais atenção e, ademais, poderia denunciar a sua intenção de esconder o copo. Acabou deletando a fotografia.

A condição de liminaridade de Raul e Amanda, tanto no Plano quanto em Vereda, os faz “flutuar entre dois mundos”, como já dizia Van Genep (2013[1909], p. 35). O bar é um contexto de sociabilidade, o que não é diferente em Vereda. A privação de Raul vai ao encontro de um mundo orientado por regras tão rígidas que, no seu limite, os posiciona como estrangeiros³⁶ (VAN GENNEP, 2013[1909]).

A distância simbólica entre o Plano e Vereda parece dar sentido a esses dois mundos e ao caráter liminar do casal na travessia. Quando constroem essas realidades, também produzem ambivalências. Se a hostilidade é posta em primeiro plano para descrever o que sentem no Plano, não é esse sentimento que prevalece quando tratam da

³⁶ Para Simmel (MORAIS FILHO, 1983), a condição de estrangeiro unifica as dimensões de distância e proximidade: pode estar próximo, mas distante e vice-versa. E isso diz respeito a uma forma de interação específica. A objetividade é parte da condição do estrangeiro e é composta pela distância e a proximidade, e pode ser definida como um tipo de participação.

parceria com certas diretoras, com quem estabelecem uma relação de confiança e de solidariedade. As professoras, inúmeras vezes, foram elogiadas e situadas em oposição às famílias de Vereda que reclamavam, equivocadamente na visão do casal, de notas de boletins, correções de atividades ou mesmo reprovações. Os jardins de infância e as escolas-classe para onde levam as crianças já teriam passado por uma avaliação prévia, ou seja: os motoristas reconheciam neles a qualidade do ensino; mantinham uma boa relação com as diretoras e confiavam nas práticas e decisões das professoras.

Já em Vereda, ao mesmo tempo em que há uma rede de solidariedade com os parentes, vizinhos, clientes e concorrentes, também emerge certo desconforto frente a eles. Nem Amanda nem Raul sentem-se totalmente parte de suas famílias de origem; criticam o fato de algumas mulheres da vizinhança terem muitos filhos/as para supostamente obterem o benefício do Programa Bolsa Família; os clientes, por vezes, lhes desagradam, seja na falta de limites dados aos/às filhos/as ou nas próprias posturas ao tentarem contato aos finais de semana ou à noite; e, em relação aos concorrentes, o que menos faltam são críticas. Sobre a única escola-classe pública de Vereda, o que predomina é o rechaço. Não é a educação formal lá oferecida que, como mãe, Amanda escolheria para Nuno ou Anabela. É onde professoras se arrependeriam, no limite, por terem escolhido a profissão; é onde em pouco tempo crianças seriam expostas - e aprenderiam - aos piores palavrões. A comparação entre escolas-classe de Vereda e do Plano é acionada pelo casal para explicar a diferença de mundos.

Diante dessa classificação de Vereda e do Plano, a ambivalência persiste. Ora o que se sobressai é a esperança de uma educação mais qualificada e bem organizada no Plano, ora é o mau tratamento que percebem nas superquadras. São as famílias de Vereda que mantêm o negócio e os ônibus cheios, todavia, aos clientes são dirigidas as mais diversas críticas.

A travessia diária de Vereda ao Plano exige um ritual, seja ele de purificação, ordem e/ou civilização. Como afirma Peirano (2006, p. 10), rituais “possuem uma certa ordem que os estrutura, um sentido de acontecimento cujo propósito é coletivo, uma eficácia sui generis, e uma percepção de que são diferentes.” Embora sujeitos ao acaso, os eventos, segundo a autora, não são desprovidos de estrutura.

Se no domínio do ritual a pureza está para a ordem, então - e inversamente - a impureza está para a desordem. A utopia é a ordem; a metáfora é a desordem. As regras que os adultos impõem a eles próprios e às crianças buscam a purificação, a passagem ordenada entre a desordem e a sujeira da margem, para a ordem idealizada do centro

(DOUGLAS, 2014). É por meio das regras que se busca reformar e corrigir, sobretudo crianças, e garantir a travessia. Pôr ordem e limite significa nesse contexto purificar as crianças, principalmente aquelas cujas famílias são consideradas problemáticas. Ademais, definem modos de ser, estar e agir no mundo ou no mundo do ônibus em preparação para o mundo do Plano.

O mundo do ônibus escolar

Até o final do ano de 2017, Raul dirigiu um ônibus com 44 lugares. Na frente havia o banco do motorista e o do auxiliar. No lado direito, eram seis bancos de dois assentos; do lado esquerdo oito bancos com três assentos; e ao fundo um só banco com seis assentos. O encosto dos bancos era baixo, o que facilitava, para mim, a visão no interior do ônibus. Os cintos de segurança, não automáticos, estavam sempre fechados, com ou sem crianças, seguindo uma técnica que Raul assegura ser de sua autoria.

No final daquele ano Raul estava pronto para viajar a São Paulo e finalmente comprar um ônibus mais confortável, de categoria turística, ainda que usado. Foram muitas as negociações, além dos obstáculos. Mal o ônibus chegou a Vereda e em fevereiro de 2018 Raul teve de ir duas vezes ao DETRAN para regularizar a situação. Primeiro, para fazer a transferência do veículo; depois, para proceder a vistoria. De qualquer forma, são nas férias de meio de ano e de verão que as revisões nos ônibus são feitas na oficina, bem como a documentação junto ao DETRAN é atualizada. A cada seis meses a licença precisa ser renovada, o que sempre é um motivo de estresse para Raul, que sente má vontade dos agentes de trânsito em relação aos motoristas de transporte escolar.

O ônibus novo tem 36 lugares, incluindo os de motorista e auxiliar. O maior conforto aos/às passageiros/as prejudicou um tanto os meus sentidos em campo, em comparação com o ônibus antigo. Com o ar-condicionado ligado, o barulho interno era mais intenso, o que atrapalhava a acústica. Além disso, a altura dos bancos não permitia, quando sentada, que eu visse (ou escutasse – tentação nunca superada) o que estava se passando na frente ou atrás de meu assento.

No ônibus novo o cinto de segurança é automático. Depois de usado pela criança, ele volta ao seu lugar original. Os bancos têm descanso para o braço e uma proteção superior para a cabeça, em tecido branco, que no primeiro semestre de 2018 ainda

continha o logotipo da antiga empresa. Além do tipo de banco, difere do outro ônibus a presença de uma pequena geladeira ao fundo do ônibus, assim como um compartimento superior para bagagem. O chão era coberto com um tapete vermelho.

O ônibus antigo passou a ser conduzido por Amanda no ano letivo de 2018. Como sua van era menor e passava com mais folga pelas ruelas de Vereda, em algumas situações chegou a telefonar a Raul para saber se faria ou não a curva em determinadas ruas. O comprimento dos dois ônibus, maior do que o dos veículos com os quais já estavam habituados, colocava a ambos um desafio na circulação em Vereda: o “canto”. Assim Raul chamava as laterais esquerda e direita da parte traseira do ônibus, que precisariam ser sempre consideradas no cálculo das curvas.

Foi em uma oficina mecânica na área urbana da região da casa nova que, na companhia de Amanda e Anabela, encontrei Raul na véspera do início do ano letivo de 2018. Lá passou parte da manhã, em vão, para trocar o óleo do ônibus novo. O problema é que muitos outros motoristas de ônibus e van escolares tiveram a mesma ideia, o que sobrecarregou a oficina. Raul desistiu e deixou o ônibus lá, prometendo buscá-lo ao final da tarde. De bônus, deixaram algumas manchas de óleo sobre o tapete, o que aborreceu Raul a ponto de chamar a atenção da filha: “papai está bravo”. Não descansou até conseguir remover todas as manchas.

Há quem questione uma possível oposição automática, ou dada, entre pessoas e coisas. Indo além, Miller (2013, p. 10) afirma que “a melhor maneira de entender, transmitir e apreciar nossa humanidade é dar atenção à nossa materialidade fundamental”. A ideia parece apropriada para a compreensão da relação de Raul com os seus ônibus. Por vezes, tal sincronia entre ele e a coisa colocava os dois em uma só unidade, a qual não coisifica Raul, mas humaniza o ônibus, na medida em que o discurso parece, em certos momentos, reconhecer na coisa uma agência, o que traduzo aqui livremente: “o ônibus não pode atrasar”; “o ônibus passa por tais escolas do Plano”; “os pais procuram o ônibus”; ou “o ônibus tem dificuldade na curva”.

A coisa dá significado a Raul, assim como também o representa (MILLER, 2013, p. 19). O ônibus é limpo e arrumado, tal como a própria casa, à espera de convidados/as. Raul, o anfitrião, o limpa e o organiza diariamente, colocando cada coisa em seu devido lugar. Nesse ritual, a regra e a identidade do serviço são interdependentes. O rigor das regras no ônibus marca a diferença em comparação com concorrentes, nesse caso, positivamente na compreensão de Raul. Simbolicamente, o que está em jogo é a conquista

da distância em relação a Vereda que se rebate no distanciamento em relação aos seus competidores diretos, cuja maioria mora na região.

Ao final de cada ano, Raul e Amanda passam a se preparar para o seguinte. Uma grande faixa é colocada na frente da casa de Vereda, anunciando o serviço e o número de telefone, com acesso a um aplicativo de mensagens. Como parte da preparação para o ano de 2018, Amanda permaneceu na casa de Vereda durante todo o mês de janeiro, recebendo antigos e futuros clientes. Só naquele mês foram 60 contratos novos e/ou renovados. Na cozinha, transformada provisoriamente em escritório, ela explicou durante uma hora as regras do ônibus para cada uma das famílias interessadas. Foram, no mínimo, 60 horas de trabalho. A presença das crianças não era obrigatória, mas sim a dos/as adolescentes, considerados/as mais responsáveis e instados/as a ajudá-los a preservar o sistema de regras. Isso tudo é formalizado e assinado em contrato, a primeira das regras, que reúne e endossa as demais que se seguirão nas rotas e que nem precisam estar escritas.

A rota é planejada tão logo os motoristas têm em mãos a lista de crianças, seus endereços e a lista de matrícula nos jardins de infância e escolas-classe do Plano. Ela coloca o ônibus em movimento. Amanda organizou a rota na noite anterior ao início do ano letivo de 2018. Contudo, ela precisou ser testada ao longo de três semanas, a ponto de sofrer alterações. Os 40 centímetros de largura e um metro e 50 centímetros de comprimento a mais do ônibus novo de Raul, assim como a falta de familiaridade de Amanda com o ônibus herdado, deram um trabalho extra na organização, uma vez que o “canto” precisou ser considerado para definir quais ônibus passariam por tais ruas e ruelas de Vereda.

A rota opera de segunda a sexta-feira, tendo início em Vereda às 06h10 para as crianças que estudam pela manhã e às 11h15min para as crianças que estudam à tarde. Compreende a passagem pela casa das crianças, casa de algum outro parente, um ponto de encontro (uma esquina, por exemplo), local de trabalho dos pais ou mães, ou ainda uma instituição de cuidado que atende crianças no contraturno escolar. Após finalizarem a rota por Vereda, os motoristas, praticamente sincronizados, encontram-se em um ponto de baldeação, já em outra região, onde algumas crianças mudam do ônibus de Raul para o de Amanda (e vice-versa) em função do itinerário que fazem no Plano Piloto. Cada motorista passa com seu ônibus em jardins de infância e escolas-classe diferentes. A baldeação é uma das soluções para garantir a economia de tempo e a pontualidade. A pontualidade, principalmente na chegada às escolas, é outro objetivo, já que a boa imagem

junto às diretoras deve ser mantida. Por fim, também se almeja a economia de combustível.

Antes do início da rota, Raul e Amanda dirigiam-se aos ônibus, geralmente parados sobre a calçada de casa (no caso de Amanda) ou no estacionamento público do outro lado da rua (no caso de Raul ou de ambos, a depender do dia). Raul segue um protocolo: o ônibus é destrancado e, em seguida, algumas janelas são abertas (no caso do ônibus antigo somente, pois no ônibus novo as janelas são vedadas). No ônibus novo, geralmente permanecíamos alguns minutos no estacionamento para que desse tempo de o ar-condicionado refrescar o ambiente antes da entrada das crianças.

Ao término de cada rota, há uma revisão no ônibus, fechamento de janelas (no caso no ônibus antigo) e trancamento de porta. Raul também recolhe possíveis objetos perdidos e averigua se o ônibus ainda se encontra limpo. Nada pode ser esquecido - nem crianças nem nenhum vestígio delas. Caso encontre farelos de biscoitos, esses são imediatamente removidos. Os objetos perdidos pelas crianças e achados por Raul são mantidos em um compartimento ao lado do assento do motorista.

Crianças são transportadas somente nos dias letivos, sem qualquer possibilidade de transporte em horários fora do previsto. Isso, segundo Raul, atrapalharia completamente a sua rota, que percorre quatro escolas-classe e um jardim de infância no Plano. Logo, se em uma única escola houver redução de horário, essas crianças não serão buscadas e/ou levadas no ônibus. Igualmente, não há transporte aos sábados, contraturno, ou dias comemorativos na escola. Apesar de as regras serem mais rígidas do que as dos demais motoristas de Vereda, Raul citou inúmeros exemplos de pais e mães que os procuravam para perguntar sobre as escolas que faziam parte de sua rota no Plano, para planejar a futura matrícula dos/as filhos/as.

Cada ônibus conta com o auxílio de uma monitora, que é quem conhece e garante o cumprimento da rota³⁷ e das regras enquanto o motorista dirige. Em 2017, Ada trabalhava há quatro anos com Raul, que até então havia encontrado muitas dificuldades para encontrar alguém com o perfil desejado para a função. Tal como o casal, Ada já não mais morava em Vereda, por isso também transportava, no ônibus escolar, o filho de quatro anos. Após Raul já ter partido do estacionamento, entrava no ônibus na esquina mais próxima à casa de sua mãe, onde permanecia durante o dia, nos intervalos das rotas. Ada acordava às 5h20min, porque morava em um condomínio popular na área urbana da

³⁷ Já ocorreu de a monitora corrigir Raul diante do esquecimento de buscar ou entregar uma criança, ou de um equívoco de endereço.

região para onde os motoristas se mudaram. Deslocava-se diariamente para Vereda com o filho para iniciar a rota às 06h10min.

Já no ônibus, Ada tomava a prancheta no compartimento superior, acima do primeiro banco atrás do motorista, com a lista dos nomes das crianças já impressa em algumas folhas. Passava a fazer, na ida para o Plano, de forma silenciosa, o controle da frequência das crianças. Já na volta para Vereda, isso era conduzido como geralmente se faz na escola: em voz alta, aguardando que cada um/a se pronunciasse “presente” ou acenasse a mão.

Ada e Raul cooperavam um com o outro o tempo todo. Já ocorreu de Raul ficar em dúvida se teria ou não problema com o “canto” em algumas esquinas de Vereda. Lá foi Ada, para a porta ou mesmo para fora do ônibus, para orientar a manobra. Por outro lado, às vezes, escapava a Ada alguma ação inadequada, ou melhor, em desacordo com as regras, de uma ou de outra criança. Raul, atento ao espelho retrovisor, já lhe avisou sobre supostas transgressões; certa vez, ele próprio, lá do volante, alertou um menino sobre uma atitude inapropriada.

A regra penetra a materialidade do ônibus, assim como é estendida aos objetos trazidos pelas crianças. Ela está em Raul, confundindo-se, às vezes, com ele mesmo. E por ser leal a Raul, e por extensão, às regras, Ada vigia as crianças e repreende quem ameaça qualquer tipo de descumprimento. Quando necessário, chega a confiscar objetos das crianças cuja manipulação, no ônibus, não atende às regras ou estaria causando distúrbio. Dependendo de qual criança ou adolescente que solicite, autoriza ou não que se mova para o assento contíguo - ação nomeada como “afastar” (não raramente, nos momentos em que se entregavam crianças nas escolas e tinham assentos vagos, crianças dirigiam a pergunta: “Ada, posso afastar?”) - ou mesmo trocar de banco no ônibus.

Alguns pais e mães, em algumas situações, decidiam na última hora pela mudança do lugar de origem ou de destino da criança em Vereda. A monitora então manjava o celular de Raul para ajudar a resolver o problema, seja com a recepção da criança no ônibus ou em casa. Porém, Raul e Amanda veem com cautela uma possível relação entre pais e mães com a monitora, e, por esse motivo, não há contato direto entre eles.

É por meio do celular que pais e mães entram em contato com os motoristas, tentam resolver algum problema, ao invés de se deslocarem até a casa de Vereda. Todavia, aquilo que é um facilitador na comunicação gera igualmente certo incômodo. A percepção sobre a falta de limites de crianças e famílias é atualizada quando pais ou mães enviam mensagens fora do “horário de expediente”, expressão que Amanda passou a

utilizar em 2019, quando visitei a família em Vereda. Além disso, quanto mais percebem que as famílias aguardam uma resposta imediata, mais distância criam em relação a elas. Aos finais de semana e após um determinado horário da noite, Raul e Amanda passaram a não mais responder mensagens ou ligações das famílias. Embora solicitados, também não aceitaram a sugestão de algumas famílias para a criação de um grupo em um aplicativo de mensagens, preferindo o contato individual quando se fizer necessário.

Ao chegarem às superquadras dos jardins de infância e escolas-classe, o desafio é achar um bom lugar para manobrar e/ou estacionar o ônibus. Tal como as próprias escolas do Plano Piloto, as superquadras não foram projetadas para receber tantas crianças de fora, e, por extensão, os veículos que as transportam. Em muitas superquadras não há estacionamento; em algumas o estacionamento mal comporta carros; não há em nenhuma delas estacionamento próprio para ônibus escolar, fato que Raul critica ao comparar com a realidade de São Paulo.

Nos estacionamentos improvisados do Plano, Raul já ouviu reclamações e xingamentos quando seu ônibus bloqueou, ainda que momentaneamente, a passagem de carros particulares. Ser tratado como “animal” é a confirmação de sua condição marginal no Plano, o que é transformado em estigma, por fazê-lo não se sentir completamente humano (GOFFMAN, 1985[1956], p. 14).

Raul não quer ser lembrado dessa condição e, portanto, manobra e para o veículo em um ponto mais distante da superquadra, longe do jardim de infância. Prevenido para a estação de chuvas, mantém um guarda-chuva enorme no ônibus, pois, nem mesmo uma tromba d’água torrencial justificaria a aproximação. Ada que caminhe mais um pouco com as crianças. O comportamento de Raul frente às pessoas do Plano é passivo, humilde, obediente e aceita as regras arbitrárias (TURNER, 1974 [1969], p. 118). Essa parece ser outra ambiguidade provocada pela condição liminar: em relação a Vereda, Raul determina, inventa e aperfeiçoa as regras; em relação ao Plano, ele obedece e evita possíveis confrontos.

Despachantes que conectam mundos

Raul e Amanda conectam mundos: o do Plano e o de Vereda e o do Estado e o da comunidade local. O despachante, ou *broker*, é um intermediário que, no caso do casal,

atua em “espaços negociados, onde o próprio Estado parece estar fragmentado e dividido internamente”. (KOSTER; VAN LEYNSEELE, 2018, p. 804, tradução minha). Raul e Amanda viram uma abertura naquilo que o Estado jamais forneceu para os habitantes do Distrito Federal: um bom e eficiente transporte público entre as periferias e o Plano e vice-versa. Também, por entre a fresta, perceberam a ociosidade de vagas nas escolas públicas do Plano, não mais ocupadas pelos/as filhos/as dos moradores/as das superquadras.

É justamente essa identidade, a de despachante, que os posiciona no meio: conectam mundos sociais tão diferentes e, parafraseando Koster e van Leynseele (2018, p. 803), preenchem as lacunas entre um e outro mundo, entre aqueles em desvantagem e os que detêm o poder. É por isso que as relações são tão importantes nesse “espaço negociado”: do modo como Raul interpreta, é a sua boa reputação entre as diretoras e a oferta de um bom serviço de transporte escolar que mantêm a ponte entre Plano e Vereda.

Todavia, o reconhecimento pelo trabalho é um desejo que jamais foi realizado. Pelo contrário, é sempre frustrado. A expectativa pela consideração vai além de receber o pagamento da mensalidade em dia, mas tem a ver com lealdade, reciprocidade e aceitação de uma visão de mundo, que, no fim das contas, é a dele. Nesse sentido, para justificar a sua visão de mundo, e as regras que aí têm um sentido particular, os inúmeros exemplos negativos sobre os demais motoristas de ônibus escolar são recorrentemente acionados por ele.

Mas é dentro do ônibus que aparecem discursos opostos em relação ao serviço. Uma menina e um menino conversavam sobre a profissão de motorista de ônibus escolar. Segundo a menina, não deveria ser fácil, ao contrário, seria uma profissão muito “cansativa”, já que exigiria uma grande atenção, sobretudo ao ir “recolhendo muitas crianças, deixando outras”. Já para o menino era um trabalho dos mais fáceis. Bastaria sentar-se e dirigir, tal como faz “qualquer um”. Se Raul tivesse ouvido o último comentário, certamente se aborreceria profundamente.

Além de sentar e dirigir, Raul e Amanda leem as agendas das crianças para informar as famílias sobre dias que não haverá aula; já levaram crianças para a própria casa quando não havia ninguém para recebê-las - em um caso extremo, que a família demorou horas para buscar a criança, chegaram a levá-la ao Plano Piloto para buscar as crianças do turno da tarde; fazem diagnóstico de crianças doentes, chegando a sugerir aos pais e mães, diante da insistência para que sejam transportados até as escolas, que os deixem em casa ou busquem tratamento; e recolhem objetos perdidos no ônibus e

precisam dar satisfação sobre os mesmos aos pais e mães que ligam no horário que mais lhes convier. Eles ainda sabem o que se passa nas escolas, nas famílias e, às vezes, até nos consultórios de psicólogas e juizados de família.

Raul e Amanda têm conhecimento acerca do desempenho, notas, comportamento das crianças nas escolas e em suas turmas; se têm problemas de aprendizagem; se precisam de reforço escolar; se estiveram de castigo e/ou incomodaram as professoras. Consideram certos/as diretores/as como parceiros/as na resolução de problemas com as famílias. Igualmente, sabem que com eles/as podem contar em caso de necessidade de uma vaga. Inclusive, têm o contato pessoal de algumas.

Para o ano de 2018, foram 11 as vagas novas obtidas na escola-classe (onde realizei o primeiro estudo) para crianças de Vereda que seriam transportadas pelo casal; Amanda conseguiu a 12ª na véspera do início das aulas. A leitura que o casal faz da situação é a de que todos saem ganhando: eles, que preenchem a capacidade dos ônibus; a diretora, que confia que não haverá atraso ou evasão de crianças, devido ao acompanhamento próximo que fazem junto às famílias; e as famílias de Vereda, que têm suas crianças matriculadas nas escolas do Plano por onde passam as suas rotas.

Além disso, é o despachante que simbolicamente vai juntando os pontos e organizando, melhor, facilitando, a travessia entre Vereda e o Plano. Outrossim, toma para si a resolução de problemas que ocorrem no mundo do Plano e das escolas por onde transita; assume imbróglis que nem mesmo iniciaram no ou têm relação com o ônibus. O despachante tem recursos para filtrar as impurezas de um ou de outro mundo por onde passa.

Raul e Amanda também conhecem as famílias, suas dinâmicas, rompimentos, alianças e tratamento dado às crianças. Julgam se às crianças são dados limites; sabem quem da família é responsável pelo pagamento da mensalidade do ônibus; quem podem acionar caso não consigam contato com os familiares. Imaginam que psicólogas são manipuladas por certas crianças, assim como o próprio juiz, diante de brigas na justiça pela guarda de crianças e que também envolvem heranças e lotes em Vereda.

Diante de tudo isso, Amanda acredita que ambos precisam ser “neutros”, embora o despachante opere longe da imparcialidade. São justamente as emoções, os julgamentos e as análises comparativas sobre as famílias e as crianças que estão na base de qualquer compreensão da realidade. Os eventos ocorridos no ônibus demonstram isso com a maior intensidade.

No entanto, Raul e Amanda não são despachantes comuns. Antes de dar entrada a qualquer processo, analisam a situação e, em certos casos, o trâmite nem prossegue. É como se o despachante se transformasse também em juiz e vice-versa.

Foi o caso da solicitação de uma mãe para a mudança de escola de sua filha, que supostamente sofria *bullying*, a três meses da finalização do ano letivo. Logo após o pedido, o diagnóstico já foi feito. Com a entrada de outra adolescente no ônibus, amiga daquela, mas que estudava em outra escola, Raul e Amanda identificaram rapidamente o que chamaram de “manipulação” da filha sobre a mãe. A mãe não conseguiria enxergar que o problema estava na filha e não na escola. As duas reprovações acumuladas pela menina em um mesmo ano escolar comprovariam isso para o casal. Sabiam, inclusive, que da última vez a reprovação ocorreu em seis disciplinas, logo, constataram que não seria o caso de perseguição de uma professora em particular, já que meia dúzia endossou o fracasso da menina. Portanto, a solicitação de mudança de escola não valeria tamanha mobilização, que demandaria tempo e mediação entre família e escolas. Além do mais, tratando-se do último trimestre letivo, “não tem cabimento”, segundo Amanda.

A identidade de despachante, mais do que associar o casal ao papel do juiz em certas situações, busca enfatizar o que parece ser constitutivo nas relações que estabelecem com os outros: a arbitração de conflitos (ou possíveis conflitos) entre as diversas partes, o que inclui as crianças. Nesse ponto se sobressai uma noção sobre as crianças que não as percebe como anjos inocentes, pelo contrário, um valor que de certo modo é estendido para julgar suas famílias. Não deixa de ser uma maneira pragmática de lidar com o que dizem os pais e as crianças em contraste com as informações que têm acesso no mundo do Plano, da escola. No caso da menina, o possível *bullying* é apagado em contraste com a reprovação de seis professoras.

O evento do celular roubado demandou de Raul um despacho mais complexo. Uma adolescente resolveu gazetear aula embaixo dos pilotis de um prédio da superquadra de sua escola. Lá ficou até ter seu celular roubado. Ao voltar para a escola, contou o fato a um grupo de amigas, com a exceção de uma menina. Ao chegar à casa, a menina excluída, que soube por meio de fofoca, contou à mãe, que então telefonou para Raul com o intuito de protegê-lo - assim foi o seu entendimento -, caso a menina mentisse que o roubo havia ocorrido na sala de aula ou no próprio ônibus. Essa ligação ocorreu por volta de 22h. Em minutos Raul estava na casa da menina assaltada. Ligou antes e pediu para que a mãe perguntasse à filha onde estaria seu celular. Quando chegou à casa, a menina começou a chorar e contou tudo à mãe.

Embora o evento não tenha ocorrido nem na escola nem no ônibus, não eximiu Raul da responsabilidade senão de solucionar o roubo em si, mas de se resolver com a família e com a vítima. Não só os ônibus escolares são hostilizados nas superquadras, na sua visão, mas igualmente, as crianças e adolescentes das periferias, sobretudo ao ocuparem a área de habitações, nesse caso, a dos pilotis.

O resultado de toda essa confusão foi produzir no ônibus, ainda que não intencionalmente, a ideia de onipresença de Raul. A sua ação diante do ocorrido foi reconhecida e passada à boca miúda entre crianças e adolescentes. Foi Raul quem me contou o evento do roubo, mas, posteriormente, ele me foi narrado em detalhes por Anabela, sua filha, e por Adelaide. Essa última, uma adolescente de catorze anos, tinha uma teoria segundo a qual Raul acessaria um suposto aplicativo que, conectado às câmeras das escolas, lhe permitia controlar as crianças em tempo real, sobretudo, aquelas que têm o costume de gazetear aulas.

O evento expõe outra ambivalência. Do ponto de vista de Vereda, a ação intimidante do ladrão aproxima-se mais daquela percebida por Raul como hostilidade dos habitantes do Plano. Já da perspectiva do Plano, os assaltantes são sempre os outros, os que não são dali. Como decorrência do roubo, ora se sobressai o julgamento da atitude transgressora da menina que, a princípio, deveria estar assistindo e não gazeteando a aula; ora estreita solidariedades entre aqueles que partem de Vereda.

Adelaide, que soube do evento na escola e o reproduziu no ônibus, a propósito com muita discrição, interpretou a situação como se Raul desejasse um “dedo-duro”, em seus termos, entre as adolescentes. Seria uma espécie de informante sobre tudo o que se passaria na escola. Embora jamais tivesse sido solicitada a reportar qualquer fato a Raul, já tinha uma resposta preparada: “o que ocorre na escola, fica na escola”. Jamais seria dedo-duro.

As dificuldades financeiras de uma família também mobilizaram o casal. Certa vez, uma mãe contou a Amanda sobre a impossibilidade de continuar pagando a mensalidade do ônibus, já que, como diarista, não tinha conseguido preencher todos os dias de trabalho. Solicitou a Amanda que transportasse a menina gratuitamente por duas semanas, até obter o passe-estudantil³⁸. Amanda, que também é mãe, assim o fez, movida

³⁸ Atualmente chamado de cartão +Estudante. De acordo com a Lei 4.462 (DF, 2010), todos os estudantes regularmente matriculados no Ensino Superior, Médio e Fundamental, e cuja instituição dista mais de um quilômetro do domicílio ou local de trabalho, têm gratuidade no transporte público coletivo no Distrito Federal.

por empatia. O tempo passou até que em um determinado dia, Amanda viu a menina entrar na van de um concorrente de Vereda.

Amanda ficou surpresa. Mais do que isso, não encontrava respostas às próprias perguntas. Onde havia errado? Por que a mãe mentiu? Por que transferiu a filha para a van de Sílvio, tão má afamada devido à falta de regras e venda de doces? Ficou aborrecida. Raul foi além: jamais admitiria a menina novamente em seu ônibus, nem qualquer outra criança que os expusesse à situação similar - de rejeição, de farsa - mesmo se houvesse assentos vagos. A traição quebrou o contrato e a reciprocidade. A descoberta da mentira entregou a mãe à própria sorte.

A partir desse percurso, o despachante existe na Brasília como metáfora, ao mesmo tempo em que ganha sentido na travessia rumo a Brasília como utopia. Por um lado, a mão de ferro de Raul atua e mantém a regularidade do ritual; por outro, dada a imprevisibilidade do evento, é ele quem resolve as situações atípicas ou efêmeras, porque bem flutua entre mundos tão distantes. Tal como qualquer outro intermediário, o despachante também age como um “amortecedor” entre grupos, sem necessariamente eliminar ou resolver todas as tensões ou conflitos, “que fornecem a dinâmica de sua ação” (WOLFF, 1956, p. 1076, tradução minha).

Capítulo 2: Projetos

Raul e Amanda compartilham e estendem aos dois filhos um “projeto coletivo” (VELHO, 1994, p. 41), que é vivido de forma diferente pelos quatro indivíduos que o compartilham, mas cujo objetivo comum é evidente: melhorar de vida. Esse projeto pode ser aqui entendido como parte da travessia. Melhor, só a realização do projeto garantiria a travessia completa. No caso da relação polar entre Vereda e Plano, a travessia completa aparece na utopia projetada na figura do funcionário público, na aposentadoria, na realização de curso superior pelos filhos.

São várias as intersecções que envolvem as rotas de Raul e de Amanda: família, negócio, profissão, vizinhança. Melhorar de vida diz respeito a se diferenciar das demais famílias, dos concorrentes, dos vizinhos e parentes de Vereda. Se o serviço promete qualidade, conforto, segurança e pontualidade, é possível extrair um conjunto similar que orienta a própria vida do casal. Talvez a equivalência seja esforço, disposição, investimento e desejo de distinção.

A família de Raul migrou de Minas Gerais para Vereda quando ele ainda era muito pequeno. Ainda na infância, mudou-se para Santo Antônio do Descoberto, em Goiás, onde o pai administrou uma fazenda. Alguns anos depois voltou para Vereda, quando o pai trabalhou como zelador de um prédio residencial no Plano Piloto. Quando Raul tinha 16 anos, o pai adoeceu e foi hospitalizado, e, enquanto cuidava dele, a mãe contraiu uma bactéria. Perdeu pai e mãe na mesma semana.

Junto com a irmã, Raul foi “adotado”, no sentido de que recebeu conforto e apoio, pela família de Sílvio, que é mais do que um amigo e concorrente, mas um “quase irmão” – em seus termos. Procurou então o mesmo senhor, que atualmente é patrão de Sílvio, para pedir emprego e recebeu como resposta que “criança não pode cuidar de outras crianças”. Empregou um rapaz que só lhe causou problemas para só depois contratar Raul, que trabalhou como monitor em sua van escolar por três anos. Nos dois anos subsequentes, trabalhou como *motoboy*, com a única finalidade de economizar e comprar a sua própria van. Conseguiu, mas não deu muito certo. A van era muito antiga e só lhe deu trabalho. Decidiu voltar a trabalhar como *motoboy* para economizar e comprar um veículo mais novo. Desde lá nunca parou. Sua frota aumentou, assim como a qualidade dos veículos. À época da pesquisa, Raul tinha 37 anos.

Amanda nasceu no Maranhão. Seu pai era garimpeiro e tinha duas famílias. A mãe encontrou na migração para Vereda uma saída para se desvencilhar do marido e criar os filhos. Antes de começar a trabalhar com transporte escolar, Amanda era, em suas palavras, “fichada”, isto é, tinha carteira assinada como gerente de uma loja de telefonia móvel. Ao sair da empresa, já casada, foi monitora de Raul. Depois fez curso profissionalizante para se habilitar a dirigir a segunda van da empresa, comprada com muito esforço. Trabalha há mais de oito anos com transporte escolar. Para se capacitar ainda mais para o trabalho e saber lidar com as crianças, já aventou a possibilidade de cursar Pedagogia aos finais de semana, plano que foi colocado de lado em função do cansaço e do trabalho doméstico que se acumula durante a semana. Amanda tinha 30 anos, aproximadamente, na época da pesquisa.

O casal se conheceu em Vereda, mas oficializou o namoro no Plano Piloto, em plena festa junina da escola-classe onde atualmente estuda a filha, Anabela. Desde a espera do primeiro filho, Nuno, quando Amanda ainda tinha 15 anos, eles vivem juntos. À época da finalização da pesquisa de campo, em julho de 2018, Nuno tinha 15 anos e a filha, Anabela, havia recém-completado nove anos. A família viveu na casa que Raul herdou de seus pais em Vereda até maio de 2017, quando mudou-se para uma região de chácaras do Distrito Federal. A casa em Vereda, como já descrito, é a base para o descanso e a permanência da família durante os intervalos das rotas e escritório da empresa de transporte. Os clientes enviam o carnê de pagamento com o dinheiro pelas crianças, mas muitos deles ainda pagam o casal com uma visita à casa de Vereda. Sem contar que há clientes cujos/as filhos/as frequentam a mesma escola de Anabela e são seus/suas colegas de turma ou ano escolar. A escolha da profissão definiu a rota de Raul e de Amanda, melhor, posicionou-os no trajeto entre Vereda e o Plano. Igualmente, explica a trajetória de vida do casal.

Além de trabalhar de segunda a sexta-feira, o casal sacrifica finais de semana, feriados e, inclusive, intervalos de rota, ou mesmo depois de seu término, para fazer fretes. O lucro da renda extra não pode ser desperdiçado; se o frete terminar às 23h, a família aguarda Raul até esse horário, na casa de Vereda, para voltar à casa nova em um só ônibus, assim também poupando combustível. Em 2016, inclusive, Raul trabalhou todos os finais de semana na reforma da nova casa.

O resultado desse esforço aparece na compra de certos bens. O primeiro foi um carro de luxo. Com todo o conforto, incluindo aquele do câmbio automático, a família percorreu mais de 10.000 quilômetros nas férias de 2014. Visitaram Minas Gerais,

rumaram para São Paulo e lá veranearam de norte a sul no litoral. Amanda e os filhos conheceram o mar. Raul reencontrou irmãos e sobrinhos. O casal idealizou outras rotas: não havia ainda conhecido tamanha educação no trânsito antes de passarem pelas rodovias de São Paulo. Ao contrário dos motoristas de Brasília, considerados nada solidários, lá bastaria acionar o sinal de seta, que todos dariam passagem.

A mudança para outra região também está associada ao caráter liminar do casal. Ficam no meio da rota e a casa nova parece ser a alternativa encontrada diante da travessia. É um lugar onde o anonimato, a falta de vínculos, o refúgio, e, inclusive, a bagunça e o imprevisto são possíveis. É onde libertam-se da obrigação de fazer as mediações, sempre necessárias, entre os outros mundos. É um mundo novo que demanda deles outro lugar, que não necessariamente o da passagem, do despacho ou da ordem.

A casa nova foi totalmente reformada: além da nova área coberta, foram trocados a estrutura do telhado, os pisos e os azulejos. Na varanda dos fundos, que é contígua à cozinha, há espaço para recepções, com vista para a piscina e o gramado. Fui guiada por meus anfitriões para conhecer a casa nova. Diferentemente da de Vereda, que está sempre aberta a uma visita surpresa de clientes, amigos, parentes etc., a casa nova é protegida da rua com muro e portão altos, que, sobretudo, protegem a intimidade.

Face à falta de móveis na cozinha, Amanda espera que esse cômodo se diferencie daquele da casa de Vereda, onde jamais pode usar o armário embaixo da pia como tal. Lá nunca foram guardados utensílios de cozinha e sim peças sobressalentes dos ônibus. É o lugar escolhido e ainda supervisionado por Raul, que assim o mantém mesmo depois da mudança. E não eram poucas as peças: só o estoque referente à antiga van de Amanda valia aproximadamente R\$ 5.000,00.

A bagunça do quarto de Anabela era distópica – a única, a olhos nus, da família. Pela primeira vez eu vi o caos. Era incalculável a quantidade de roupas, objetos e brinquedos espalhados pelo chão do cômodo. Mal consegui identificar a mochila nova, apontada por Anabela como o presente de Natal dado pela madrinha, em meio aos demais objetos. Sem qualquer cerimônia, Raul perguntou à filha se não tinha vergonha de mostrar o seu quarto a mim, a visitante. Ele aproveitou para jogar outros objetos fora de lugar para dentro do quarto e fechou a porta rapidamente.

A disposição dos quartos não foi aleatória. Se o casal escolheu a suíte da frente da casa é porque dá a possibilidade a Raul de antecipar uma possível invasão à propriedade. Com isso, a filha ficou com o quarto que tem vista para a piscina. O quarto de Nuno, na lateral da casa e com vista para o muro lateral, tem uma cama de casal, armário e uma

escrivaninha, tudo para tornar confortável as esperadas, ao menos pelos pais, horas de estudo.

De modo diferente do que pensava Amélia e, possivelmente, outras crianças do ônibus, Raul não teve uma fratura na perna, mas no tornozelo, como consequência da segunda queda do telhado da casa nova enquanto o reformava. Ele precisou passar por uma cirurgia, fez sessões de fisioterapia, mas em julho de 2018 ainda apresentava certa dificuldade e dor ao caminhar. Sente como se sofresse vários “choques” quando o pé toca o chão porque, segundo ele, desenvolveu artrose. Mas não foi só de dores e sequelas que Raul lembrou quando passou pelo hospital. Pedia doses extras de álcool ao pessoal da limpeza para ele mesmo assepsiar as superfícies do quarto; porque lhe veio à mente a lembrança do adoecimento dos pais e a subsequente tragédia familiar.

O ritual da limpeza, ou talvez a limpeza ritual, conforme elaboração de Douglas (2014), é algo que persiste, independentemente do contexto. Em Vereda, não raramente, encontrei Amanda e Raul envolvidos na lavagem de roupas, louças, geladeira ou dos próprios veículos. Certa vez, a queixa de Amanda sobre um final de semana na casa nova recaiu sobre a limpeza, que se intensificou já que a casa é maior e tem uma área coberta para abrigar os dois ônibus e o carro da família³⁹. Trata-se dos mesmos ônibus que tornam a travessia possível, mas também trazem a lama para dentro de casa, que precisa ser removida. O mundo de fora adentra o portão e qualquer vestígio de impureza precisa ser eliminado, demandando, nesse aspecto, a ordem diante da desordem, a limpeza diante da sujeira. Essa é uma relação de encontro entre o mundo de fora e o da casa. Só dentro da casa, talvez em um só cômodo - de Anabela -, haja espaço para a desordem transitória. É onde, mesmo dentro do projeto familiar, cada indivíduo lida com os seus e os espaços compartilhados ao seu jeito.

³⁹ O carro já não é mais o de luxo, que foi vendido para garantir a compra do ônibus novo, mas um modelo da Chevrolet dos anos de 1980, totalmente recuperado, e que lembra a Raul aquele de sua família. Raul procura até hoje o carro que teve que ser vendido após a morte de seus pais, com o intuito de comprá-lo novamente e recuperá-lo. Chegou a descobrir que o veículo está registrado no interior do estado de Goiás, mas ainda não o localizou. Em um sábado do mês de abril de 2018, organizei um chá da tarde em minha casa para receber a família. Vieram os quatro. Interessante que o único momento em que Raul demonstrou maior descontração foi o da despedida, que acabou prolongando-se, mas já fora de casa. Leo sugeriu que nós os acompanhássemos até o estacionamento e lá Raul mostrou o carro, por dentro e por fora. Abriu o capô para mostrar o motor, que foi trocado por um de outro carro, um “Ômega”, o que aumentaria consideravelmente a sua potência. No painel, instalou marcadores sobressalentes, que ficaram ainda mais evidentes depois que Raul virou a chave de ignição. Também abriu o porta-malas, onde, espontaneamente, Anabela deitou-se para mostrar a sua profundidade. O rebaixamento foi observado por Leo, que rapidamente foi confirmado por Amanda, mas junto com a informação de que atendia a legislação. E essa participação de Amanda é interessante, pois, olhando em meus olhos, explicou que como motoristas de ônibus escolar, jamais poderiam ter algo irregular, mesmo em se tratando do carro particular da família.

Se a rotina da família durante o final de semana é dedicada ao descanso, aos fretes, mas também à organização e à limpeza da casa, durante a semana é organizada com base na promessa de pontualidade do serviço de transporte. Não há qualquer brecha para atrasos. Amanda acorda às 05h15min, despertada pelo alarme de seu celular; na sequência, acorda Anabela, que depende da mãe para pentear os cabelos. Raul e Nuno acordam 15 minutos depois, também com o auxílio do alarme de celular. Anabela e ela precisam de mais tempo para se arrumar.

Nenhum dos membros da família faz o desjejum em casa. Raul e Amanda adaptaram-se à falta de tempo; tomam café por volta de 9h, quando retornam da rota da manhã para a casa de Vereda. A primeira refeição de Nuno e de Anabela é feita em suas respectivas escolas. No caso específico da menina, Amanda tem receio de que passe mal no ônibus, caso insista e tome café da manhã em casa. Já o almoço ocorre em família após às 14h, depois de terem entregado todas as crianças; o jantar, geralmente um lanche, é feito na casa nova.

O esforço e o investimento, sobretudo de Raul, são por vezes contrastados com a trajetória de Sílvio, que não conseguiu se estabelecer, ou seja, não tem a própria van ou ônibus e continua sendo empregado do mesmo patrão. É na comparação, não com Sílvio, mas com o funcionário público da Esplanada dos Ministérios que o casal justifica a necessidade de poupar para o futuro. Raul e Amanda são conscientes de que não terão aposentadoria, já que não contribuem para a previdência social. A compra do ônibus novo também é orientada por um projeto futuro de Raul, que seria o de migrar para o setor de turismo.

Concorrentes: a rota sem regras e sem vergonha

Quando falam de sua profissão, Raul e Amanda enfatizam, na maioria das vezes, os problemas e dificuldades envolvidos. Seria um esforço permanente para superar os mais diversos conflitos com o DETRAN, polícia, monitoras, famílias, crianças, diretoras das escolas do Plano, habitantes do Plano, mas, igualmente, com os concorrentes.

A comparação de seu serviço com o dos concorrentes, novamente, posiciona-os no limiar. Ocupam um lugar que é o de reconhecimento pelos clientes – o que se torna evidente na fila de espera – e pelas diretoras, mas não deixam de julgar a falta de regras

nos ônibus dos outros. Parece que a comparação gera ao mesmo tempo conforto, mas também um desconforto quase insuportável, ou seja, ambiguidade. No encontro com esse outro, Raul e Amanda atualizam a certeza da excelência de seu serviço, assim como a vergonha alheia, tomada para si. Sabem dos “bastidores” e parece que se distanciam da “equipe”, no sentido de Goffman (1985[1956]), de motoristas de transporte escolar.

A desqualificação do outro envolve outra construção: o baixo status da profissão. As atitudes de outros motoristas são inclusive entendidas como ameaça, porque maculam ainda mais a reputação já não tão boa da profissão. Foi o que ocorreu em uma situação de saída das crianças em um jardim de infância. Um motorista de van, já idoso e conhecido pelo despreparo para lidar com as crianças, perdeu duas delas no trajeto do *hall* até a van. Depois de uma busca incessante pela superquadra, ambas foram achadas por pais de outras crianças. A preocupação de Amanda foi com a imagem coletiva de motorista de transporte escolar, manchada pelo descuido e irresponsabilidade de um indivíduo. É como se pelo erro de um todos carregassem a culpa. Há certo alívio com a promessa do senhor de que não mais transportará crianças pequenas. Seria um problema, uma vergonha, a menos.

Já um erro de cálculo de uma motorista de ônibus escolar, que provocou uma colisão com o carro de uma mãe no estacionamento improvisado na superquadra de outra escola-classe, gerou outro sentimento. Eu estava no ônibus quando o acidente ocorreu e junto com as crianças ouvi o estrondo. Raul abandonou imediatamente o ônibus, o que inclusive foi entendido por um menino como “ele está brigando na rua!”. Através da janela, avistei Raul entre as duas mulheres. Ele sentiu-se na obrigação de apoiar a motorista do ônibus e ajudar a solucionar o problema. Atingiu o primeiro objetivo, mas não o segundo, pois as mulheres não chegaram a um acordo. Por fim, até concordou com a decisão da motorista do ônibus de não pagar pela avaria. Afinal, a motorista não mereceria passar por tamanha grosseria, mesmo tendo sido culpada pela colisão.

As notícias trágicas veiculadas na televisão envolvendo transporte escolar, inclusive em outros estados, também mobilizam Amanda, que afirmou se sentir mal por, no mínimo, uma semana. Lembrou da motorista de van escolar de São Paulo que atropelou e levou a óbito uma menina que era transportada por ela há anos. A tragédia acionou a empatia e a memória de Amanda, que listou todas as crianças que transportava desde longa data e com quem construiu vínculos e afetos. A motorista de São Paulo, embora não seja culpada aos olhos de Amanda, foi responsável pela pior das catástrofes para uma família.

Os concorrentes imediatos são os demais motoristas de transporte privado de Vereda. Todavia, a concorrência em si não se reduz a eles. Por exemplo, o próprio Governo do Distrito Federal (GDF) pode entrar nessa relação quando passa a disponibilizar mais ônibus públicos em circulação em Vereda. Seriam ônibus precários, já sucateados e mal reformados, com pneus “carecas”, segundo o casal. Os veículos em si não atenderiam, nem de perto, aquilo que Raul e Amanda compreendem como fundamental no serviço. Uma mãe, cliente, diante da possibilidade de ter o serviço gratuito, transferiu sua filha para o ônibus público, tendo antes se justificado ao casal. Na primeira semana, depois de ter percorrido todo o itinerário, a criança foi levada à garagem do ônibus, que fica a 16 quilômetros de Vereda. Aos olhos do casal, a mãe precisou passar pela experiência negativa para aprender a lição. Na segunda semana, a criança retornou ao ônibus de Raul.

A relação com os demais motoristas de transporte privado de Vereda aciona sentimentos dos mais variados: competição, julgamento, vergonha, mas também solidariedade. Juntos, a cada ano, combinam a tabela de preços da mensalidade do serviço. Em 2018, foi decidido que o transporte escolar de Vereda ao Plano custaria R\$ 190,00 por mês, R\$ 10,00 a mais que no ano anterior. Não estaria errado o concorrente que decidisse manter o preço antigo; a lealdade de manter o/a filho/a mesmo com o preço mais alto é esperada do cliente. Amanda entende como “falta de consideração” das famílias quando, após anos de transporte, trocam a criança de ônibus por causa de uma diferença mínima. Não conseguem compreender a decisão das famílias que, por um motivo ou outro, optam por economizar R\$ 120,00 ao ano quando transferem suas crianças a outro ônibus.

A crítica mais contundente é dirigida ao amigo e “quase irmão” Sílvio. Amanda e Raul reprovam a venda de doces e guloseimas em sua van. Nesse caso, colocam-se no lugar das famílias; não tolerariam a venda de doces a Anabela, caso fosse transportada por ele.

Todavia, ainda assim, há empatia por Sílvio: ele não tem seu próprio negócio e depende da venda de doces para complementar sua renda. Situação similar ocorre em outras vans e ônibus escolares. Um motorista de outra região que levava crianças a uma escola-classe da rota de Raul vendia doces para conseguir, com o dinheiro arrecadado, pagar o salário da monitora. Em ambos os casos, há também vergonha pela trajetória alheia. O mundo de Raul e Amanda foi construído com base no esforço de independência financeira e estabilidade. Não dependem de um patrão ou da venda de doces para o

sustento de sua família ou para a manutenção do negócio. Essa autonomia, igualmente, os faz diferentes.

Diante do evento da morte do pai de Sílvio, Raul refletiu sobre si mesmo e seu futuro. A profissão não dá qualquer possibilidade de abonar uma falta. Sem hesitar, enfrentam dores, resfriados, náuseas, que são colocados de lado em nome da profissão. Sílvio não pode proceder como uma casa de comércio qualquer, que, diante do luto, fecharia e só postaria uma nota na porta, analogia feita por Raul. Pelo contrário, naquele dia, Sílvio pôde permanecer no velório apenas nos momentos que sobraram antes e depois de sua rota. Por pouco não conseguiu ficar até o fim do enterro. Todavia, naquele mesmo dia, do ponto de vista das famílias, tudo ocorreu normalmente: as crianças foram buscadas em casa, levadas à escola e retornaram a Vereda - talvez até compraram um doce - como num dia qualquer.

Até problemas relacionados com o contrato dos concorrentes e seus clientes Raul ajudou a solucionar. Uma regra de cobrança do serviço de transporte escolar é a de que o pagamento sempre ocorre antecipadamente, ao menos em Vereda. Uma mãe, ao deduzir que estaria sendo cobrada duas vezes, não hesitou em contactar Raul, e não o motorista da van que transporta seu filho, para sanar a dúvida. Prontamente respondeu, explicando o que, na visão dele e de Amanda, é básico, ou seja, é a regra. Como já tratado, eles dedicam uma hora para explicar todos os pontos do contrato, o que o serviço prestado à mãe não fez. Portanto, só por causa disso, já é falho aos olhos do casal.

Amanda e Raul oferecem muito mais do que um mero serviço. O serviço bem feito associado à superação do que prometem os diferencia dos demais concorrentes, na sua visão. A avaliação do outro é a régua que mede os investimentos e esforços do casal. É a mesma régua que os coloca em uma posição inatingível, incomparável e impossível para qualquer concorrência. E a regra é o diferencial. A regra mensura, regula e comanda, mais do que isso, limpa as impurezas que sempre estiveram e sempre estarão presentes num e noutro mundo, numa e noutra relação. Sem ela, a travessia não seria possível.

Anabela: entre o mundo dos adultos e o das crianças

Amanda nunca deixou de se comparar às outras mães de Vereda. Essa comparação é feita a partir de um exercício constante de contraste entre os limites e as regras que

apresenta a Nuno e a Anabela e aqueles observados em outras famílias. Nuno já quis usar brinco e *piercing* e deixar o cabelo crescer. Anabela também quis usar maquiagem para ir à escola. Amanda disse e dirá sempre não, tantas vezes quantas forem necessárias. A diferença é sempre bem-vinda desde que atenda a uma noção idealizada e não desviante. Isso aparece, inclusive, em relação ao peso de Anabela, identificado como excessivo pela enfermeira do posto de saúde de Vereda. Por cinco meses, a criança não pôde comer biscoito recheado, fez aulas de natação e, já desde os três anos, praticava jiu-jitsu. Não cabe no projeto familiar qualquer sinal de descontrole.

Controle, regra e liminaridade são chaves para também compreender a posição que Anabela assume na família e no ônibus, entre adultos e crianças. Ela parece inteirada sobre tudo o que se passa com os pais e com o negócio, a ponto de interromper conversas alheias, palpitar sobre uma ou outra questão e informar sobre a situação de alguma criança do ônibus. Também decidiu faltar a dias letivos, o que veio acompanhado por desculpas como dor de barriga decorrente da ingestão de goiabada na noite anterior, dor de garganta ou resfriado, que foram aceitas pelos pais. Ela própria admitiu que adoraria ser primogênita “para poder mandar em Nuno”. Ao que tudo indica, a ordem de nascimento pouco tem a ver com a sua capacidade ou autoridade para Anabela mandar.

A inteligência e vivacidade da menina são evidentes. Na escola também se destacaria, sobretudo pela capacidade de escrita. Se a professora solicita uma redação com até 10 linhas, ela escreve 30. Não consegue se expressar com tão poucas palavras. Por conta disso, foi convidada a editar o jornal da escola. Pai e mãe reconhecem o valor da escola e da educação, que Anabela endossa e vai além, quando afirma na frente de Amanda que vai “estudar para não depender de homem”. A escola permitiria livrar-se de uma possível e indesejada dependência, mas também ajudaria na escolha de uma profissão. Assim, aos nove anos Anabela já havia decidido ser policial. Por coincidência ou não, não existiria melhor profissão para fiscalizar e punir quem não cumpre as regras.

Anabela e Nuno fazem parte da primeira geração que nasceu em Vereda, tanto por parte de mãe quanto de pai. Ainda que na opinião de Raul a idade-limite ideal para o transporte de crianças no ônibus escolar seja a de 12 anos, já que a partir dessa idade seriam autônomos para usar ônibus de linha, Nuno foi levado ao Plano até os 14 anos, quando completou o Ensino Fundamental. Em 2018, não foi contemplado com uma vaga em uma instituição pública que oferece o conteúdo do Ensino Médio junto com um curso profissionalizante em tempo integral. A instituição localizava-se no Plano Piloto.

A negativa abateu a família sobretudo porque interrompia uma rota já traçada, rumo ao Plano. Amanda ficou inconformada por certo tempo. Achava injusto o sorteio como meio de alocação de vagas ao invés da realização de uma prova. Acreditava que o processo seletivo deveria basear-se no mérito e na vontade de estudar do/a candidato/a, qualidades que via no filho. Nuno acabou sendo matriculado em uma escola pública próxima a Vereda, onde supostamente também haveria aulas no contraturno em três dias da semana. Ainda assim, por alguns meses, Amanda não perdeu a esperança de que fosse chamado na escola do Plano. Isso jamais ocorreu.

Anabela tem uma posição central na família. Como caçula, acessa e participa intensamente da vida familiar, acompanha pai ou mãe mesmo nas rotas do contraturno e, por vezes, chegou a pedir ao pai para acompanhá-lo do ônibus até a entrada de uma escola para levar e buscar crianças. Nenhuma outra criança do ônibus faria tal pedido. Eu presenciei duas situações: na primeira Raul acatou o pedido, mas na segunda respondeu negativamente.

Parece que se identifica em Anabela a possibilidade de uma rota mais longínqua do que a do resto da família e, portanto, sobre ela recaem expectativas e idealizações. A menina já tornava público o desejo de realizar a travessia por rotas diferentes das dos pais. Mesmo estando no terceiro ano do Ensino Fundamental, em 2018 já falava em cursar faculdade. O exemplo imediato vinha de uma das irmãs de Amanda, que vivia em Vereda e cuja filha também era transportada no ônibus de Raul. A tia tinha cursado Educação Física. Mas a profissão *per se*, de policial, parecia atender o projeto familiar. Tornar-se funcionária pública, na visão de Raul e Amanda, afastaria qualquer preocupação com aposentadoria ou futuro. Anabela representa, portanto, a esperança da realização completa da travessia ao Plano, de forma permanente, sem volta. Além disso, era quem transitava com menos desconforto pelos mundos da periferia e do centro; do ônibus e da família; e sobretudo dos adultos e das crianças.

No ônibus, todavia, um tipo de encontro era bastante desconfortável para a menina, mas jamais evitado, qual seja, o com as adolescentes. Esse era um grupo cujos interesses se afastavam um tanto dos das crianças. A exceção aparecia em gestos de tolerância em relação aos irmãos e primos menores, que o afeto parecia aproximar, inclusive, com o ombro que acolhia a cabeça dos adormecidos. Contudo, quando Anabela se aproximava desse grupo tudo poderia acontecer, inclusive o escárnio e o deboche.

Em uma situação, quando perguntada de forma jocosa por duas adolescentes sobre a escolha de uma futura profissão, Anabela ficou constrangida. Talvez por se sentir

pressionada, ficou confusa diante do termo “profissão”. Tentou disfarçar, mas contou com a ajuda de outros para responder que queria ser policial. A gozação alastrou-se, mostrando que não havia qualquer reconhecimento nessa escolha; Anabela então mudou para “advogada do IFB⁴⁰”. O riso já era incontrolável e diante dele, outras mudanças descontroladas: queria ser enfermeira ou, talvez, monitora de ônibus escolar. Frente às adolescentes, Anabela estava perdida, não sabendo nem como se comportar sequer se defender. Chegou a esquecer do projeto familiar, de ascensão econômica e social, quando lançou mão da ideia de ser monitora, profissão assumida pelas empregadas dos pais e nem mais por eles próprios. O fato de ser filha do motorista não queria dizer nada nessa relação com as adolescentes, pelo contrário, dizia tudo, e por isso, virou alvo fácil de chacota.

A ridicularização de Anabela não se reduzia às suas ações, tampouco ao ônibus. Amanda fez um penteado em seu cabelo para uma festividade na escola. Não deixou de registrar o processo em uma rede social. Assim que entrou no ônibus, uma adolescente sacou o celular para mostrar, disfarçadamente, a quem quisesse ver, a “Dona Florinda”. Não se tratava, nesse caso, da personagem da série mexicana “Chaves”, mas de Anabela, com o cabelo cheio de bobes. O riso foi copioso.

No entanto, em relação às crianças, Anabela reposiciona-se. Não demonstra qualquer insegurança ao que está por vir. Pelo contrário, veste a camisa de filha do dono do ônibus, metafórica e literalmente, já que em uma determinada rota se apresentou com a camiseta do uniforme da empresa RAA, adaptada ao seu tamanho, em cor-de-rosa. Só se distinguia pela cor, que é cinza para os motoristas e monitoras, e por não conter no verso o número de telefone. Além disso, ser filha do dono lhe dá certo poder na relação com as demais crianças. Diferentemente dos/as passageiros/as ordinários/as, ela não segue sempre aquilo que é o mais desejado e esperado deles/as: respeitar as regras. Ademais, sem cerimônias, dá ordens e exige respeito às regras.

Do Plano em direção a Vereda, um menino observou um evento e concluiu: “Anabela está louca”. Ele referia-se a uma sucessão de ações que envolveram puxar e largar rapidamente o descanso de braço do banco, o que já havia sido fonte de uma grande polêmica que envolveu Raul, a monitora, Adelaide e seu pai, e que será tratada no capítulo seguinte. Ainda, balançava a cabeça e os cabelos para cima e para baixo rapidamente. Ela autorizou-se a transgredir uma regra que havia entrado em vigor recentemente - “não pode

⁴⁰ Instituto Federal de Brasília (IFB).

mexer no braço do banco” - que é exigida dos demais. Na sequência, começou a puxar várias vezes a proteção superior do banco em tecido.

Se, por um lado, Anabela pode perder o controle, por outro, parece querer ter o controle sobre o cumprimento das regras por outras crianças, ou mesmo por certas adolescentes, sobretudo aquelas que são consideradas de gênio mais difícil pelo pai. Ao dividir o banco com Anabela, Adelaide resolveu deixar a mochila no chão. Segundo a regra, a mochila precisa estar sobre o colo do/a passageiro/a. Nesse caso, sem qualquer cerimônia ou receio, Anabela relembrou a regra e emitiu a ordem, ao que a adolescente contraordenou, mais do que depressa: “cuide de sua vida!”.

O trato com as demais crianças é compreendido pelas mesmas como autoritário e rude. Para algumas, Anabela é um desafeto, alguém que briga e dá ordens, como por exemplo, quando entra no ônibus e reclama: “- Afasta, que esse lugar é meu”. Raramente pedia licença. Embora as crianças falassem que ela “não manda na van”, acabavam obedecendo as suas ordens.

O autoritarismo de Anabela é complementado com insultos e mentirinhas. Um menino não sabia que aquela peça entre os últimos bancos do ônibus era uma geladeira. Perguntou a Anabela. Na primeira vez, ela recusou-se a responder. Na segunda, disse que seria para ele “guardar a cabeça dentro”. Para o mesmo menino, e outras testemunhas a sua volta, mentiu que já tinha 10 anos, enquanto tinha oito, e que estaria no quinto ano, sendo que cursava o terceiro. Ela atrapalhou-se, dessa vez, não sabendo se com a mentira estava “adiantada” ou “atrasada” na escola. Reformulou a narrativa: disse que tinha nove anos, e, por ter entrado adiantada na escola, encontrava-se no quinto ano. Nesse momento, piscou para mim.

Outra regra nem sempre cumprida por Anabela é a de pedir autorização à monitora para trocar de lugar ou assento no mesmo banco – para “afastar”. A regra é conhecida e geralmente cumprida pelas crianças. Algumas vezes, Ada fingia não ver que a menina havia trocado de lugar. Contudo, em uma situação, já com certo enfado, falou a Anabela que a diferença entre as duas é que ela trabalha, enquanto a menina “dá trabalho”. Mais do que depressa, com semblante sério, Anabela afrontou Ada e, lançou de forma irônica: “sim, eu te dou trabalho!”. A tirada pode ser lida em duplo sentido.

Capítulo 3: Regras

James e James (2008, p. 63) sugerem a noção de *futurity*, ou “futuridade”, para compreender certas concepções convencionais dos adultos sobre as crianças. Ademais, a noção ajudaria a entender o espaço social da infância e o potencial reconhecido na criança no que ela se tornará no futuro – *becoming* -, e não no que já é no presente - *being*. O presente seria orientado pelo futuro, melhor, “a infância é universalmente vista como uma aprendizagem para a idade adulta” (JAMES; JAMES, 2008, p. 63, tradução minha), ao menos, nas sociedades ocidentais.

As teorias clássicas da socialização podem ser mais bem compreendidas no registro de *futurity*. Para Durkheim (1974[1895], p. 05), socialização é a ação sucessiva e repetida dos adultos sobre as crianças, num “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”. Por meio da educação, a socialização promoveria nas crianças habilidades físicas, intelectuais e morais exigidas pela sociedade e pelos contextos específicos aos quais elas pertencem. Já Parsons (1964, p. 208, tradução minha) descreveu a chegada de bebês ao mundo como uma “invasão bárbara”, situação que seria crítica a qualquer sociedade. Por isso se justificaria a necessidade de a criança ser conformada pelas instituições sociais, no sentido de assimilar costumes fundamentais ao convívio social. O movimento seria o de incorporar as regras coletivas aos valores individuais, de forma que ao final do processo as crianças estariam socialmente integradas. Consistiria, do ponto de vista das crianças, “assumir o mundo no qual os outros já vivem” (BERGER; LUCKMANN, 2003 [1966], p. 174).

Este trabalho alinha-se a uma noção de socialização decorrente de outra perspectiva, proposta por Ingold (2007), cuja ênfase se encontra em uma relação horizontal entre adultos e crianças e não vertical, centrada em um ou em outro. A socialização operaria por meio de um “processo de mão dupla” (INGOLD, 2007), isto é, crianças são inseridas e apresentadas ao mundo, ao mesmo tempo em que as mais diversas identidades em relação a elas também são construídas: de mãe, pai, avós, professoras etc., sem esquecer a de motorista de ônibus escolar.

A socialização de “mão dupla” estaria menos voltada à inculcação de convenções sociais, mas à aprendizagem, nesse caso, mútua. “As crianças não aprendem a entrar no mundo social, mas simplesmente entram nele”, argumenta Ingold (2007, p. 113, tradução

minha). Os adultos também passariam por uma experiência transformadora ao educar crianças, logo, a socialização seria um processo que não se encerra na infância, mas estende-se por toda a vida. Até o termo socialização não mais seria apropriado, na visão de Ingold, mas *enskillment* (talvez “habilitação” seja a melhor tradução), que compreenderia aprendizagem com parceiros mais experientes na interação. *Enskillment* descreveria o que se passa enquanto adultos e crianças estão aprendendo.

É fato que as identidades construídas em relação às crianças contam com a família e a escola como referências. A partir dessas instituições, crianças são automaticamente associadas à condição de filhos/as e/ou alunos/as. Por outro lado, embora ao longo da etnografia essas identidades tenham sido mobilizadas nas ações e nos discursos de crianças e de motoristas, a condição de passageiras precisa ser mais bem compreendida como parte da construção da própria infância nesse contexto. A própria infância no ônibus é central e liminar ao mesmo tempo. Central porque é por causa das crianças que o próprio ônibus existe e se movimenta. Liminar porque, tal como os adultos, as crianças também ficam no meio, entre Vereda (onde vivem; onde não estudam) e o Plano (onde não vivem; onde estudam).

A identidade e a condição de criança como passageira desafiam as noções e ações de socialização no contexto do ônibus. Ou melhor, mostram o conflito entre uma concepção em que a regra deve ser inculcada e outra em que a regra é aceita, contornada ou transgredida. E isso diz respeito, no primeiro caso, ao adjetivo passageira que remete ao futuro; no segundo ao substantivo, voltado ao aqui e agora.

Já as identidades de motorista e monitora, embora adultos, são construídas de modo muito diferente. Raul tem uma relação cordial com crianças e adolescentes ao mesmo tempo que mantém uma distância própria de quem detém autoridade. Mais ainda, uma distância que é esperada de alguém que permanece de costas para as crianças e de frente para o volante, ao contrário de Ada, que se coloca de pé, de frente para as crianças e de costas para o trajeto. No fim das contas, é Raul quem guia o ônibus e a travessia.

Raul inventou as regras, enquanto Ada as cumpria e as aplicava. Nessa relação, Ada estava no meio: entre Raul e os/as passageiros/as; entre as regras e a falta delas; entre a autoridade do patrão e a bagunça dos clientes. A proximidade de Ada às crianças e adolescentes tinha uma relação com um status menor na hierarquia dos adultos do ônibus. Se no ônibus a pureza está em um extremo e a impureza em outro, na relação com as crianças, é Ada quem faz o serviço sujo, ou melhor, é quem controla a bagunça, a altura

da voz e confisca os brinquedos, outros objetos clandestinos e as guloseimas. Ada era sorridente e parecia muito atenta às crianças, que retribuía com afeto.

Com as adolescentes, a relação parecia mais instável: boa em alguns momentos, hostil em outros, justamente quando precisava ser mais enfática para que cumprissem as regras. Nos bastidores, algumas meninas, aos cochichos, a chamavam de “zoio de coruja”, o que pode ser bem entendido como “zoio de Raul”. Nesse caso, o “dito espirituoso” é todo dirigido a quem faz valer a regra e não a quem a elaborou. Aqui Psicanálise e Antropologia encontram-se no sentido de que o lugar do gracejo ou do deboche é sempre social, só faz sentido no grupo e é ainda melhor se na presença de plateia e testemunhas (GOFFMAN, 1985[1956]; GOODWIN, 1990).

Embora Raul tenha sido criticado à boca pequena por algumas adolescentes, isso jamais foi feito com o mecanismo do chiste. Pelo contrário, Iara, de 14 anos e transportada desde os primeiros anos de escola, lamenta não prosseguir no ônibus no ano seguinte, já que a rota não percorria escolas de Ensino Médio do Plano. Ela expressou algumas vezes seu afeto por Raul e Amanda.

As regras para as crianças em rota

Ainda que sejam as crianças as responsáveis por colocar adultos e ônibus em circulação, não foram elas que necessariamente escolheram por si próprias estudar no Plano Piloto. Algumas delas, embora transportadas há anos, ainda não haviam pensado sobre o porquê de se deslocarem diariamente ao Plano. É o caso de Omar, de 12 anos, que desde os seis utilizava o ônibus escolar de um concorrente e no ano de 2017 passou a ser transportado por Raul. Não lembrava, segundo ele, o motivo de os pais terem escolhido aquela escola. Contudo, rapidamente passou a compará-la à escola de Vereda, que na sua opinião não era boa, e, além disso, nela estudavam certos meninos de quem não gostava. Lisa, de seis anos, que era transportada desde os quatro por Raul, gostava do ônibus, mas não entendia a necessidade de se deslocar, pois sua casa ficava a alguns metros da escola-classe de Vereda.

Se estudar no Plano foi uma decisão tomada pelos adultos da família, estando no ônibus de Raul, os discursos sobre o transporte são os mais diversos. Gostar ou não do transporte tem a ver com o apreço, ou falta dele, por Raul e Ada; com o tempo de

permanência no veículo; e/ou com a comparação com os demais meios de transporte disponíveis que levam ao Plano. Nesse último caso, crianças e adolescentes constroem versões diferentes sobre os ônibus de linha.

Certa vez, uma mãe disse a Raul que sua filha só seguia as regras do ônibus porque tinha medo dele. Raul a retrucou imediatamente na frente de todas as crianças. Respeito e não medo seria o sentimento das crianças por ele, ou desejado por ele em relação às crianças e suas famílias. Já Amanda chegou à conclusão de que uma criança com medo sequer embarcaria no ônibus.

Uma queixa recorrente de algumas crianças e adolescentes é o tempo de permanência no ônibus durante as rotas. Ser o primeiro a ser buscado em casa e/ou o último a ser entregue significa um tempo mais prolongado em rota. Um menino de quatro anos chegou a comparar os dois ônibus, o de Amanda e o de Raul, e concluir que o primeiro “vai mais rápido”. Esse mesmo menino, recém-chegado ao ônibus, certa vez calculou mal o tempo de deslocamento. Em rota para a escola, mas ainda em Vereda, chamou Ada aos gritos para avisar que precisaria fazer xixi. Raul permitiu que monitora e menino saíssem do ônibus, onde o último usou o banheiro de um vizinho solidário, para serem encontrados em outro ponto mais avançado do percurso. Quando era transportada na antiga van de Amanda, Amélia, sete anos, detestava o fato de as adolescentes se sentarem nos melhores bancos, aqueles próximos às janelas, o que não favorecia a ventilação até a parte central, onde ela geralmente se sentava. A reclamação era agravada pelo fato de ser a última a chegar à casa, depois de todas as crianças.

Algumas adolescentes prefeririam ir para as suas escolas de carro ou ônibus de linha. No primeiro caso, no carro, poderiam comer após a saída da escola, o que no ônibus de Raul era proibido. No segundo, parece se tratar de um desgaste na relação com as regras, que é, de fato, bilateral – elas não querem obedecer, reagem, contestam, enquanto Raul entende que o transporte no ônibus deve ser oferecido para crianças de até 12 anos de idade, um limite criado por ele em reação aos conflitos criados, sobretudo, pelas adolescentes.

Adelaide é transportada no ônibus desde os cinco anos de idade, junto com a irmã, que é quase dois anos mais velha. No começo, há uma década, nem era um ônibus, mas uma van velha, o que coincidiu com o difícil começo de Raul. Aos 14 anos, Adelaide preferiria se deslocar até a escola no ônibus de linha e só não o fazia porque a mãe não deixava. De qualquer forma, guardava no bolso da mochila o cartão do passe estudantil caso precisasse usá-lo, como ocorreu em alguns dias, quando se atrasou e perdeu a rota.

No caso de outra adolescente, também é a mãe que a impede de seguir as viagens de ônibus de linha. Teria medo de a filha ser assaltada ou correr qualquer outro risco.

Se o ônibus de Raul é identificado como limitador por algumas adolescentes, o ônibus de linha parece só oferecer possibilidades. Dentre elas, o anonimato e a liberdade, associados pelas adolescentes à falta de regras ou, pelo menos, das regras de Raul. A impressão é que no ônibus de linha se poderia falar alto, sentar-se junto aos amigos e comer. Não haveria a punição de ter que se sentar junto com os pequenos, que parece incomodar por inúmeros motivos: desinteresse nas crianças menores e suas particularidades; demarcação de um lugar público para a punição; e submissão a um ritual de limpeza demarcado no espaço. Coincidentemente, é junto dos pequenos que se pode ter o incômodo de ser atingido por algum fluído tão imediato e espontâneo que não pode ser antecipado.

Já as crianças sentem-se seguras no ônibus de Raul. Elsa, de sete anos, disse ter medo de depender de ônibus de linha para ir para a escola. E o medo é, nesse caso, de entrar no ônibus errado e se perder pela cidade. Além disso, sua avó já teria comentado que existem bandidos nos ônibus, que assaltam e ameaçam os/as passageiros/as. Tão logo ingressou no Ensino Fundamental, Sabino, de oito anos, foi matriculado em uma escola-classe do Plano e passou a ser transportado por Raul. Reconhecia o conforto do ônibus. Quando soube que eu dependia de ônibus de linha para retornar ao Plano, mais do que prontamente comentou: “Andar de ônibus é muito ruim”.

E no ônibus de Raul crianças são sujeitas às regras. Essa é a regra das regras. Diz respeito às “estratégias”, no sentido de Certeau (2014 [1990]), que passam a operar nas instituições sociais, sobretudo, naquelas associadas à socialização primária e secundária⁴¹ das crianças: família e escola. As estratégias, nesse caso, reproduzem o ideal de uma “infância boa”⁴². Afinal de contas, crianças precisariam ser protegidas. Todavia, torna-se difícil, muitas vezes, diferenciar proteção e controle na relação entre adultos e crianças.

⁴¹ Para Berger e Luckmann (2003[1966], p. 175), a introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ocorre em três momentos subsequentes, quais sejam: a socialização primária, a socialização secundária e a alternância. Os dois primeiros interessam aqui. A socialização primária explicaria um processo que ocorre na infância, a inserção do indivíduo como membro da sociedade, por meio de situações face-a-face e de “outros significativos”. A socialização secundária corresponde à “interiorização de ‘submundos’ institucionais” e à apreensão do conhecimento de funções específicas em situações anônimas (BERGER; LUCKMANN, 2003 [1966], p. 184). Embora referência fundamental para as teorias da socialização, as propostas teóricas de Ingold (2007), James (2013) e Abrantes (2011), dentre outros, sugerem processos menos lineares e centrados nas instituições, mas mais baseados em construções identitárias contemporâneas decorrentes das relações entre crianças e adultos.

⁴² Coninck-Smith e Gutman (2004, p. 134) associam a construção da ideia de “boa infância” às sociedades industriais emergentes no século XIX, que transferiram as crianças do trabalho para espaços projetados

A circulação de crianças nas cidades também não deixa de ser orientada pela expectativa de proteção e redução de riscos. No caso dos ônibus escolares, outra ambivalência: é um ambiente protegido e controlado em relação à condição de pedestre ou passageiro/a de um ônibus de linha, ao mesmo tempo em que se expõe ao risco do trânsito, dentre eles, de acidentes.

O serviço de transporte promete segurança. Todavia, por serem entendidas como passageiras, transitórias, e, nas palavras de Guattari (1985[1977]), um devir, as crianças trazem insegurança para dentro do ônibus a ponto de não se saber o que ou quem está sendo protegido do que ou de quem. Elas põem a impecabilidade do ônibus em risco. Até chegarem à sua porta, arrastam mochilas com as quais mal podem com o peso; já dentro, os mais diversos adereços, objetos e brinquedos surgem de dentro de bolsos e mochilas – ao menos daquelas que podem permanecer junto com os seus donos. Não poderiam faltar comidas e guloseimas que são devorados às escondidas, deixando vestígios, mas não necessariamente provas da identidade de quem, naquele dia, deu um trabalho extra de limpeza ao motorista ou monitora.

Uma espécie de antídoto ao risco – é assim que as regras operam sobre corpos, modos, trechos e troços. Mais do que nunca, a regra é necessária, porque “crianças representam uma ameaça potencial ou desafio à ordem social e sua reprodução” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 09, tradução minha).

As regras buscam colocar tudo em seu devido lugar. E o corpo é “o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico”; é por meio de técnicas aplicadas ao corpo que a criança precisa ser domada, polida, civilizada; nos termos de Mauss, “adestrada.” (MAUSS, 2017[1950], p. 428; 430). Regras orientam rotas e o ritual; aproximam mundos e projetos; civilizam bárbaros e guiam passageiros/as. E só por meio delas a boa rota do ônibus estaria garantida.

No ônibus não se pode “dar um pio” ou mesmo “peidar”, segundo dois passageiros. O recurso do exagero, usado pelas crianças, ridiculariza as próprias regras que, a propósito, não estão escritas em lugar algum. É uma síntese que, ao modo das crianças, descreve uma impressão subjetiva do controle imposto pelas regras nesse contexto. Todavia, a compreensão das crianças vai ao encontro daquilo que de fato

para aprendizagem e brincadeira, o que será ratificado pelo Convenção sobre os Direitos da Criança. Ao mesmo tempo, os espaços públicos urbanos, tais como as ruas, passaram a ser compreendidos como inadequados para crianças.

necessita ser primeiramente controlado: o corpo. Não cabem no ônibus nem odores nem sons extremos. Não cabe descontrole.

A seguir, são descritas seis regras de forma mais sintética do que o realizado em um ensaio anterior, quando foram descritas oito regras (MÜLLER; ABREU, no prelo).

(1) Crianças devem chamar Raul e Amanda pelo nome - Ainda que Aragão (2018) tenha um bom argumento sobre a organização particular das redes de parentesco em Brasília, baseadas na sua radical nuclearização e ausência de sogra ou mãe e de vizinhança, há de se considerar um código muito próprio na relação de crianças e adultos, não necessariamente vinculado por parentesco, que é o acionamento do tratamento “tio” ou “tia”. Esse é o vínculo dos desvinculados. É a busca do familiar naquele que presta um atendimento, seja o de transporte de crianças ou de ensino na escola. Parte da desejada distinção do casal em relação às famílias das crianças, aos concorrentes, e às próprias professoras⁴³, encontra-se na recusa em serem chamados por “tio” ou “tia”. Querem ser chamados somente por Raul ou Amanda. É fato que a maioria das crianças os chama pelo nome, mas as menores tendem a recorrer ao familiar, por vezes, até ignorando fonemas: “tio Aul”. Nesses casos, as crianças não são contrariadas, porém, Raul e Amanda esperam que as crianças maiores as ensinem ou elas próprias rapidamente aprendam.

(2) Crianças devem ser pontuais - É esperado que cada uma das crianças e/ou adolescente esteja presente no ponto de encontro no horário previsto para a passagem do ônibus. As maiores, geralmente, já se encontram na frente das casas; as pequenas, ao ouvirem a buzina, vão chegando acompanhadas por pais, mães ou avós. Geralmente, as crianças estão com cabelos úmidos, penteados, perfeitamente repartidos e, no caso de algumas meninas, enfeitados e/ou trançados. Para estar às 06h20min na frente de casa, uma adolescente de 13 anos costuma preparar leite com achocolatado na noite anterior, para só aquecê-lo na manhã seguinte e não perder tempo.

Caso não estejam no local, Raul e Amanda buzina duas vezes e esperam alguns segundos; se a criança não aparecer, seguem a rota. Certa vez, Raul comentou que algumas famílias lhe pediam para esperar três minutos até que a criança estivesse pronta. O cálculo é preciso: não há qualquer possibilidade de espera para além de alguns segundos. Se cada criança precisasse de três minutos adicionais, a rota aumentaria em mais de duas horas. Logo, as crianças chegariam atrasadas às escolas.

⁴³ Na maioria das instituições públicas do Distrito Federal, as crianças se referem às professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) como “tias”. Com exceção de Raul e Amanda, todos os demais motoristas eram chamados pelas crianças da escola-classe da pesquisa inicial por “tio”.

Exceções, no entanto, são relatadas pelos motoristas como problemas. Uma delas resultou na suspensão do contrato de um menino, colega de turma de Anabela, um evento que aborreceu e levou o casal ao limite. Em várias situações, Raul buzina, porém ninguém respondia. Já na estrada, longe de Vereda, a avó ligava e dizia que ninguém havia passado pela casa; numa dessas ligações, chamou Raul de mentiroso. Foi a gota d'água. Naquele mesmo dia, o contrato foi cancelado sem que Raul desse importância ao pagamento pelos dias que já havia transportado a criança no mês. A prova que o problema se encontrava na família e não no serviço apareceu na escola, mais precisamente, na reunião de pais e mestres da turma. A professora queixou-se do desleixo da família do menino, que jamais havia comparecido às reuniões na escola. Se não apareceu na escola, também não o fez quando o ônibus buzina. Logo, a professora é testemunha, indiretamente, de que Raul não mentiu.

Raul identifica em Amanda um problema. Diante de um grande envolvimento com as famílias, ela teria a tendência a misturar questões profissionais com pessoais e de amizade. Mas nesse caso específico, foi o próprio Raul que, “com pena” da situação de desleixo, confirmada pela professora, teria comprado e dado ao menino o uniforme da escola.

Em outras duas situações, não havia ninguém em casa para receber as crianças no retorno da escola, o que se tornou problemático para Raul. Sem sucesso, primeiro tentou contato telefônico. Em uma delas, retornou à casa ao final da rota, quando um responsável já se encontrava no local. Na segunda, levou a criança para a casa de Vereda; em alguns minutos um familiar a buscou lá.

Tampouco é tolerado qualquer atraso quando as crianças são buscadas nos jardins de infância e escolas-classe. As crianças aguardam atentas a chegada do ônibus. Em uma das escolas-classe, inclusive, formavam uma fila assim que viam o ônibus, ainda no pátio. Ada então deixava o ônibus com as crianças em direção à escola e as encaminhava à recepção, ao mesmo tempo em que encontrava as crianças em fila e as encaminhava ao ônibus.

(3) Imobilidade de corpos e coisas - Uma vez que entram no ônibus, a movimentação de crianças é limitada. A princípio, cada criança pode sentar-se onde quiser. Todavia há exceções: os três primeiros bancos de ambos os lados são reservados às crianças pequenas, que são transportadas aos jardins de infância. Também são nesses assentos que, independentemente da idade, sentam aquelas crianças ou adolescentes que

transgrediram gravemente alguma regra. Ou seja, todo mundo sabe que se sentar próximo aos pequenos e mais perto da vigilância de Ada e de Raul é uma forma de punição.

Hierarquia tem a ver com idade e lugar ocupado no ônibus: se os pequenos ainda não aprenderam a controlar totalmente o seu corpo, a ponto de escapar um fluido vez ou outra, são aqueles que, no plano simbólico, representam a pureza que precisa ser preservada. Isso ocorre com o distanciamento, no espaço do ônibus, entre as crianças pequenas e as demais, um pouco maiores, e os/as adolescentes. Por isso, os bancos na parte frontal do ônibus são reservados para elas. Nessa relação, entre as crianças pequenas, crianças maiores e adolescentes, o risco é que os últimos podem expor os demais a modos e assuntos não tão convenientes.

Uma vez sentado/a, é obrigatório a todo/a e qualquer passageiro/a o uso do cinto de segurança. No caso do ônibus que foi transferido à Amanda, a criança encontra o cinto fechado, deve abri-lo e ajustá-lo ao seu corpo, e quando parte, deve fechá-lo novamente. Raul percebia que as crianças poderiam tropeçar caso os cintos estivessem soltos e caídos pelo corredor. Também perderiam mais tempo até descobrir a qual assento tal cinto pertencia, o que poderia causar atraso.

Já no ônibus de Raul, o cinto é automático. Basta ser puxado para ser preso e, quando solto, volta automaticamente ao seu lugar. Mas o que importa aqui é que a pontualidade prometida também tem a ver com o tempo de acomodação da criança tão logo adentre o ônibus, por isso, precisa ser ágil. Mesmo as crianças pequenas lidam rapidamente com ambos os sistemas, seja o manual ou o automático. Se alguém se esquece, a monitora ou outra criança rapidamente exige o uso do cinto.

A imobilidade tem uma função fundamental na regra. O corpo e os objetos precisam ser controlados. Isso é feito pela monitora ou por Raul, que não deixa de vigiar através do espelho retrovisor. Há inclusive um verbo que se transforma até em substantivo, mas geralmente é usado como imperativo, mesmo no modo infinitivo, por Ada (e, em certas situações, as próprias crianças ordenam os pares): “- Encostar!”. Trata-se de manter as costas rentes ao encosto do banco, olhando para frente, ou para os lados, mas jamais para trás.

Ocorreram episódios de transgressão, que foram encaminhados como problema e desvio, dentre eles, o de Adelaide, que teria levantado e baixado o apoio de braço do banco diversas vezes, comportamento que foi repreendido por Ada. Aborrecida, a menina encontrou na Internet uma imagem similar à do banco, fez um círculo ao redor do “braço” e a enviou ao pai, com o relato de que a monitora havia a repreendido sem motivo. O pai

enviou uma mensagem ameaçadora a Raul; suspenderia o serviço caso ocorresse nova censura. Raul sabia exatamente o custo do conserto caso o braço do banco tivesse sido danificado. Sua única certeza perante o desentendimento era a de que em seu ônibus prevaleceriam as suas regras. Qualquer um pode ser repreendido a qualquer momento. No caso da ameaça de suspensão do serviço, não teve receio algum; sabia que a mãe, que é separada do pai e é quem paga a mensalidade, seguiria apoiando as suas regras.

(4) Crianças devem falar baixo - Pode-se conversar no ônibus, porém, em tom baixo. No entanto, parece que em algumas situações só os adultos têm o decibelímetro, pois no calor da conversa nenhuma criança percebe que ultrapassou um pouco o limite. Foi o caso de dois meninos, que conversavam sobre os anos de escolarização que ainda lhes restavam. Faziam uma associação entre idade e anos escolares e concluíram que um deles finalizaria o Ensino Médio quando completasse 19 anos. Ada, de um jeito até que descontraído, chamou a atenção sobre o tom de voz alto de ambos. Um deles contestou, alegando que não estavam falando alto, mas “normal”.

Por vezes, as próprias crianças chamam atenção umas das outras quando estão falando muito alto, ou quando se viram para trás. Logo, “- Tem que encostar” pode ser uma ordem de criança para criança ou de adolescente para criança. Além disso, há também uma preocupação relacionada ao conteúdo das conversas. Se necessário, motorista ou monitora interferem em assuntos que devem ser evitados, sobretudo quando entendidos como impróprios para crianças e adolescentes. É o caso do tema do namoro.

(5) Crianças podem beber água, mas não podem comer - Pode-se carregar uma garrafa e beber água durante o trajeto. As garrafas acabam sendo compartilhadas entre aqueles que têm sede, o que não é uma proibição, mas foge um pouco da ordem de que os objetos são usados individualmente no ônibus. Garrafas cheias d'água ganham às vezes outros usos, como por exemplo, quando um menino resolveu enfiar três dedos dentro da garrafa do amigo e virá-la para baixo. Ambos riam ao desafiar a lei da gravidade e a própria paciência de Raul, caso esse tivesse visto a estripulia. Todavia, não é admitido comer ou mascar chiclete, consumir balas ou pirulitos no ônibus. Isso porque toda ameaça de sujeira ou marca de difícil remoção ou que se torne permanente deve ser evitada. Algumas crianças comem escondido, sem conseguir camuflar todos os vestígios da façanha.

De forma escancarada, uma mãe, mesmo ciente das regras, entregava alimentos ao filho antes do embarque. Tratava-se de um menino de oito anos que era transportado desde os dois por Raul, que tentou contornar, até que um dia tomou um pedaço de pão

das mãos da criança e o jogou nos pés da mãe. O descontrole foi justificado por Amanda, que desconfiava que a mãe provocou Raul de propósito para criar o fato e justificar o cancelamento do contrato. Dois anos depois, o menino retornou ao ônibus de Raul.

(6) A circulação dos objetos - As crianças podem manter consigo mochilas ou bolsas pequenas, desde que fiquem visíveis e fechadas, no colo. Não podem manusear objetos que se encontram dentro da mochila, com a exceção de celulares ou cadernos/livros antes dos dias de prova. Já as mochilas de rodinhas, maiores, ficam todas aglomeradas junto ao motor do ônibus.

No caso dos celulares, mais frequentes entre adolescentes, é permitido o uso individual. Quanto aos fones de ouvido, não se pode emprestar, passar momentaneamente a um outro, ou mesmo compartilhar. Mas uma criança já exibiu um celular no ônibus. Um menino de oito anos, colega de escola de Anabela, andava com um celular para se exibir na escola, para que uma menina por quem tinha afeto “não pensar que eu sou pobre”. As adolescentes duvidaram do funcionamento do celular e pediram uma prova: o envio de uma mensagem. Era evidente que o menino não tinha familiaridade com o aplicativo de mensagens; sequer sabia operar a lista de contatos. Algumas adolescentes, junto com Anabela, davam-lhe instruções. Ele demorava para entender, digitava os números duplicados ou os apagava. Mas diante da vigilância da monitora, foi impossível pedir ajuda para alguém mexer no próprio aparelho.

Com relação aos brinquedos e outros objetos, mesmo sob o iminente risco de confisco, não deixavam de circular no ônibus. O boneco do Capitão América passou de mão em mão pelas costas de Ada, que nem desconfiou de sua presença. O *slime* mais pegajoso do mundo passou a uma pequena distância dos protetores de tecido brancos do ônibus novo; a ansiedade de antecipar e planejar a brincadeira do recreio ou mesmo mostrar o feito do final de semana era mais forte do que qualquer regra, punição ou marca irreversível que a meleca poderia deixar.

As regras do ônibus buscam acomodar crianças e suas incontáveis bugigangas – “trechos, troços e coisas” (MILLER, 2013) - numa lógica organizada, ao menos para os adultos, onde cada um/a e cada coisa devem estar em seu devido lugar. Elas impedem, ou melhor, limitam a circulação de pessoas, palavras e coisas. Limitar a circulação também significa afastar as crianças do seu cotidiano. As crianças, por sua vez, criam novas lógicas, esconderijos e rotas para as suas ideias e objetos. É a “educação das crianças pelas próprias crianças” (MAUSS, 2010[1937], p. 243). Elas não são apagadas ou silenciadas pelas regras que tentam antecipar e prevenir os conflitos que surgem entre

elas, ou ainda, prepará-las para a travessia. Os conflitos⁴⁴ entre crianças, no entanto, são incontroláveis e imprevisíveis, sobretudo porque não necessariamente se originam no ônibus. Ou seja, as táticas das crianças seguem caminhos diferentes das estratégias do ônibus, no sentido de Certeau (2014[1990]).

Como as crianças compreendem as regras?

A dinâmica do ônibus, e não poderia ser diferente, aproxima crianças que estão sentadas lado a lado. Embora transitória, a proximidade impossibilita o afastamento, a não ser, em casos excepcionais, após a autorização ou ordem da monitora ou do motorista. Diferentemente do recreio, ou da própria sala de aula, não há como se deslocar no ônibus, ir ao banheiro ou sair para beber água. Assim, dependendo do momento de embarque, uma criança ou adolescente tem pouca margem de escolha. Senta-se onde se pode; se a companhia não for a desejada, só na baldeação ou no destino final é que a questão estará resolvida.

O corpo é uma chave fundamental para a compreensão das interações no ônibus escolar. É por meio do corpo que se está em presença com um outro. É o corpo que é mencionado quando dos insultos. Isso porque está relacionado ao mesmo tempo com a esfera íntima, mas que no ônibus se torna pública. O corpo precisa ser acomodado, em seus vários sentidos. Não se tem como esconder tamanho, cor, cabelo, cheiro e o próprio uniforme, que é um demarcador, no ônibus, mas também fora dele.

No ônibus, as crianças fazem diversas atividades: conversam; disputam se a janela fica ou não aberta, no caso do ônibus antigo; riem; fazem graça; hostilizam umas às outras. Há muita ação em uma suposta imobilidade, na medida em que é possível espiar, virar o corpo (ainda que rapidamente), cheirar, ver, gesticular, e, sobretudo, pensar e falar. Embora esse trabalho não considere a linguagem *per se* como objeto de análise, alinha-se à defesa de Goodwin (1990, p. 142, tradução minha) sobre a necessidade de investigar

⁴⁴ Para Simmel (MORAIS FILHO, 1983), o conflito é necessário à sobrevivência do grupo social, pois é uma força integradora. O ponto de equilíbrio de qualquer conflito seria a aliança, a união de um grupo contra outro. Assim, para Simmel, conflito é uma forma de sociação e não se opõe à harmonia; isto porque nem ameaça nem destrói a unidade.

“como crianças constroem com outras crianças argumentações e como essa conversa é usada para construir seu mundo social”.

As crianças seguiam as regras ao falar baixo. A questão que aqui interessa é sobre o que e como falavam uns aos outros. Ante a impossibilidade de escaparem dos adultos, criam para si caminhos que nem sempre são os mais lineares: para reagir ao ritual dos adultos, elas constroem rituais próprios de desordem e transgressão, os quais, por sua vez, dão ordem ao seu mundo.

No ônibus, ocorrem interações face-a-face - “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata” (GOFFMAN, 1985[1956], p. 23) - que contam com uma fachada e plateia. O insulto e a chacota, em certas situações, expõem o dedo-duro ou aquele que não está seguindo as regras entre as crianças. A plateia, por sua vez, responde imediatamente ao que está ocorrendo em cena, igualmente, colabora para o evento ganhar escalada.

O esforço de Raul e de Ada, por outro lado, parece ser o de evitar sujeira, frenesis, brigas e conflitos, que ocorrem, no seu entendimento, quando crianças entram em disputa pelos objetos. Uma vez no ônibus, as crianças entendem que os objetos são de uso individual, o que não as impede de manter a rede clandestina de circulação de brinquedos, presentes, guloseimas etc., que opera entre elas, coletiva e disfarçadamente. A circulação dos objetos entre elas seguia uma lógica de diversão e possibilidades e não de ameaça ou limite. Todavia, o confisco envergonhava, sobretudo, porque envolvia pessoas que não pertenciam ao ônibus na resolução do problema - pais e mães.

Tal como observado por Mauss (2010[1937], p. 242), “as crianças, brincando juntas, formam um meio que tem sua moral, suas regras de jogo, sua força”. Elas têm uma compreensão apurada sobre as regras e não é fora desse sistema que agem, mas desde dentro, contornando, descumprindo e até o considerando para mandar em alguém. Nesse caso, a regra empodera; para o seu bom cumprimento, é admitido que, inclusive, uma criança mande em outra.

Se na organização escolar a divisão etária é central, isso não ocorre no ônibus de forma tão determinada. A classificação interna do ônibus demarcava pessoas como pequenos, crianças um pouco maiores e adolescentes. Com a exceção das crianças pequenas, que são acomodadas próximas aos adultos, nos primeiros bancos, as demais sentavam-se nos bancos que estivessem disponíveis. Nesse encontro que pode ser combinado, preservado, efêmero ou até evitado com o outro, a interação face-a-face poderia produzir as mais diversas experiências.

Uma menina de oito anos perguntava sobre a profissão do pai de Omar (que tem 12 anos). Na verdade, tentava adivinhar: “é policial, caminhoneiro, bombeiro, motorista de ambulância?” Não ouvi a resposta, dada em tom ainda mais baixo do que o esperado, que veio com o pedido para que a menina baixasse o seu tom de voz. Talvez, por ser veterana no ônibus, embora quatro anos mais nova, enquanto o menino era um recém-chegado, reagiu ao pedido: “Cala a boca!”. Sua condição de veterana desqualificou momentaneamente o pedido de Omar. Todavia, logo em seguida, ela pareceu ter se dado conta do impulso e pediu desculpas a ele.

Escondidas ou disfarçadas, as brincadeiras que envolvem contato físico ocorrem entre meninos, meninas, e meninos e meninas. Puxões viram brincadeiras e vice-versa. O insulto pode tanto precedê-los ou sucedê-los. Houve entre duas meninas de nove anos uma disputa física, que acabou com a quebra da unha de uma delas. A questão não ficou assim; uma sequência de ofensas se sucedeu, que envolveu “Mônica dentuça”, de um lado, e “coelho gordo”, de outro.

Sabino, de oito anos, e uma menina de sete puxavam um ao outro pelo braço. Nessa disputa, ela recebeu um tapa na testa, que foi devolvido com um beliscão. Os dois riram compulsivamente. Contudo, depois de levar um tapa no rosto, ainda que rindo, o menino se recompôs e em tom sério a advertiu: “Olha o respeito!”.

Na conversa entre um menino de oito anos e uma menina de seis, ele insistia que ela o amava, assunto que não chegou a ser interditado, porque não foi ouvido pela monitora. Em reação, e achando muita graça, a menina batia nele com tapas. O menino então disse que ela tinha um “celebrinho”. Tentando ofender, ela retalhou: “você tem um celebrão”. Em meio a muitas risadas, de ambos, ele contestou: “melhor ter um celebrão do que ser “celeburra”.

Esses encontros mostram a natureza muito particular das interações das crianças. Em duas situações, um limite foi imposto na brincadeira quando, diante de uma ofensa (“cala a boca!”) ou do tapa no rosto, uma criança exigiu respeito da outra. Em nenhum dos casos necessitaram da intervenção de um adulto. Na situação em que houve a quebra de unha seguida da troca de ofensas, sem pedido de desculpas, os adultos não tiveram controle sobre o que se passou. Por mais que se restrinja o volume do tom de voz, o conteúdo, associado ao contato físico, é incontrolável, ao menos em todos os momentos. Por fim, mas ainda relacionado com o conteúdo do que falam, a criatividade no uso da língua e o jogo de palavras cuja referência é o cérebro mostram que juntas, em interação, as crianças encontram possibilidades ilimitadas.

Roupa suja também se lava no ônibus

Um evento iniciado e aparentemente resolvido na escola transformou-se em um grande mal-entendido no ônibus. De fato, o evento expôs publicamente uma “dedo-duro”, acionou fofocas e insultos para demarcar relações e diferenças; e atualizou redes de pertencimento e amizade. Amélia, nesse caso, ganhou um grande protagonismo.

Ao longo dos quatro anos no ônibus e na escola-classe, Amélia acumulava críticas a ambos, ou melhor, às pessoas que encontrava em ambos os contextos. Não gostava do comportamento de certas crianças, principalmente o fato de elas evitarem ser suas amigas, e resolveu fazer uma reclamação para a orientadora educacional da escola-classe. Apresentou uma lista que não só incorporava as crianças de sua turma, outras da própria escola, mas também do ônibus de Raul, incluindo as adolescentes. A orientadora teria decidido fazer uma reunião com Amélia e duas meninas, que também eram transportadas no ônibus e, coincidentemente, eram primas. As partes foram ouvidas e, ao final, com a mediação da orientadora, chegaram a se abraçar e pedir desculpas mútuas.

Esse desfecho na escola, no entanto, deu início a um conflito prolongado no ônibus, que não passou despercebido por Raul. A mãe de Amélia reiterou as queixas e a lista da filha, o que Raul interpretou como um grande equívoco. Ao menos para ele, era evidente que Amélia era quem criava problemas e não as demais crianças e adolescentes que tampouco a conheciam.

As primas contaram às adolescentes a respeito da reunião na escola, as quais, a seguir, passaram a demonstrar hostilidade por Amélia. Uma delas, revoltada, cobrava satisfações, já que jamais havia lhe dirigido a palavra antes. Diante de uma pergunta não entendida por Amélia, outra adolescente não hesitou em insultar: “Por isso que tô te perguntando, trouxa!”. Amélia, no entanto, não demonstrava qualquer receio das adolescentes, que eram bem maiores do que ela; mantinha, inclusive, contato visual constante nessas situações.

Se Amélia foi chamada somente uma vez de “trouxa”, na minha presença foram várias as vezes que foi apontada como “chata”. Eu mesma fui envolvida no conflito: “Você sabia que a Amélia é muito chata?”, perguntou uma menina, que na sequência relatou que Amélia tinha lhe dado uma cotovelada no ônibus. A própria defendia-se; disse que tentou se desviar de um menino e teria acertado o cotovelo despropositadamente. Teria sido um acidente. Todavia, em contrapartida, foi narrada uma cena de Amélia em

Vereda. Levou um tombo na calçada, que foi testemunhado pela menina e que, segundo ela, “morreu de rir”.

Do ponto de vista das crianças e adolescentes do ônibus citadas na queixa de Amélia, esta agiu como “dedo-duro”, termo que nesse caso não foi dito, mas decorreu de uma classificação anterior de Adelaide. Adelaide imaginou que Raul queria uma “dedo-duro” que lhe contasse tudo o que se passava na escola; no caso de Amélia, ela quebrou uma regra implícita entre as crianças: veiculou na escola informações que eram esperadas que ficassem no ônibus.

Amélia geralmente entrava no ônibus com semblante sério, o que também ocorreu naquela tarde, dias depois do evento na escola. Dirigiu-se ao último banco, encarando uma das meninas alvo de sua crítica. Sentou-se entre ela e Araci, sua colega de turma, causando um enorme incômodo, que se tornou público imediatamente: “quer sentar no meu colo?”, perguntou a menina a Amélia aos gritos. Araci preferiu outra explicação para o desconforto diante da necessária acomodação dos corpos: “porque ela (Amélia) é gorda”. Em tom de segredo, ao pé do meu ouvido, Amélia atribuiu o seu peso à boa comida preparada pelo pai, que é baiano. Graças a uma viagem de urgência, não esperada por ele, não engordaria naquela semana, pensava ela. O corpo não coube completamente, mas a vontade de fazer parte do grupo foi maior, ainda que causasse incômodo. Pertencer, nesse contexto, não dizia respeito somente a ser bem-quista, mas também a importunar e chamar atenção para si.

Amélia era colega de Araci desde a pré-escola. Se Araci era pequena, parecia frágil, pálida, falava baixo e ainda tinha quase todos os dentes de leite com a exceção dos da frente, Amélia era alta, robusta e já tinha dentes permanentes. Araci, todavia, aliava-se a crianças mais velhas e de outras turmas para criticar Amélia. Tudo isso, ao menos no ônibus, era demonstrado de forma muito ambivalente pelas duas. Não era isso ou aquilo, mas isso e aquilo, porque cabia desprezo e proximidade; crítica e elogio; proximidade e afastamento etc.

Em certa situação, ao buscar proximidade com Amélia, Araci lhe fez cócegas, o que foi evitado pela menina. Amélia fazia questão de esconder o motivo. Cochichou em meu ouvido: “Eu tenho CC”. Ainda fez um gesto em direção às axilas, para explicar que já fazia uso de desodorante. Eu jamais senti o “CC” de Amélia, o que me fez pensar que algo tão íntimo, como o cuidado com o corpo, acabava se tornando um tema de discussão no ônibus. Araci comentou em voz alta o “CC” de Amélia que, diante da exposição, sorriu envergonhada. Por outro lado, Amélia também era ativa ao hostilizar seus pares. Certa

vez, fez um pedido a Araci: para que não encostasse a sua cabeça na dela para que não pegasse piolho.

A impureza e a contaminação também tinham um lugar nas preocupações das crianças. Ser “dedo-duro”, ter “CC” ou transmitir piolho, ainda que preocupações recorrentes entre adultos em relação às crianças⁴⁵, deveriam ser evitados entre as próprias crianças. A contaminação ganhava um sentido especial ali, entre elas. Justificava a distância, embora tudo o que o ônibus mais fazia era aproximar corpos. A “dedo-duro”, o “CC” e o piolho ameaçavam a ordem ao mesmo tempo que reordenavam relações entre crianças.

Araci também era subestimada por Amélia por mostrar desconhecimento sobre certos temas, aparentemente, familiares. Quando ambas já estavam no segundo ano, com sete anos, eu perguntei o nome da prima de Araci, mencionada por ela várias vezes somente como “minha prima”. Ela ficou constrangida e disse que o havia esquecido. Amélia, que não fazia parte da conversa, alegou que conhecia o nome de todos os seus primos e primas. Em outra situação, sentou-se ao lado de uma menina que tinha nove anos e estudava no quarto ano. Já no início da conversa, ao saber essas informações sobre a menina, Amélia fez o seguinte comentário: “tem nove anos e com esse tamanhinho?”.

Em uma das rotas, eu elogiei um laço lilás que Amélia usava preso ao cabelo. Ela cochichou que foi sua mãe quem o comprou. Mas esse não era o único: na parte interna de seu casaco havia três pacotes com outros laços. Um foi entregue à irmã mais velha de uma de suas colegas de turma, Elsa. Elsa poderia ter recebido o laço tão logo elas chegassem à escola. A ação de Amélia foi um tanto calculada. A sua intenção era mostrar para as outras meninas que tinha laços sobressalentes nos bolsos. Tanto o é que ao verem o presente, houve uma atenuação da hostilidade. O laço que Amélia usava foi dado a Araci, que no dia seguinte estava com ele na cabeça, mas espalhando aos cochichos que não havia gostado dele. Embora tenha recebido sugestões para devolvê-lo a Amélia, não o fez.

Raul reconhecia nos presentes um meio de as crianças reatarem amizades. No entanto, logo lembrou-se de que por vezes as crianças se presenteiam no ônibus sem o conhecimento dos pais e mães, que na sequência o abordavam para saber sobre o

⁴⁵ Hirschfeld (2002) reconhece que piolhos fazem parte das preocupações dos adultos em relação às crianças. Todavia, o autor sugere que entre as crianças o piolho ganha uma dimensão de poder nas relações. Mais do que isso, “Piolhos marcam e policiam a distância social e pessoal e ensaiam relações de status e poder sociais por meio de ameaças de contaminação e reivindicações de impureza (HIRSCHFELD, 2002, p. 619, tradução minha).

paradeiro dos objetos. Raul já deu provas de que guarda muito bem os seus “trecos”; um bom exemplo é o conjunto de peças-reserva da antiga van que ainda mantém no armário da pia da cozinha. Já os “trecos” das crianças, para Raul, estão associados à falta de ordem, estão fora de lugar, ou melhor, não devem ficar circulando no ônibus.

As atitudes de Amélia no ônibus causavam cansaço a Raul, já que, segundo ele, a menina criava conflitos diariamente. Ele também escutava as queixas de uma ou outra criança sobre as brigas de Amélia na escola. Contudo, o que mais o aborreceu foi um evento no ônibus, semanas depois daquele ocorrido na escola, de discussão calorosa entre Amélia e uma das adolescentes, que tomou uma escalada explosiva. A adolescente ameaçou bater em Amélia. Raul obrigou-se a parar o veículo no acostamento, ainda longe de Vereda, para afastá-las. A forma como Raul e Ada lidavam com o conflito não tinha a ver com reconciliação, mas com prevenção. No caso de Amélia, por exemplo, Ada passou a encaminhá-la para se sentar com os pequenos e longe das meninas com quem tinha se indisposto. De qualquer forma, ao sentar-se em um dos bancos da frente, era reconhecido e divulgado no ônibus o comportamento conflitivo de Amélia, que precisava ser controlado.

Na escola, igualmente, parece que o conflito é evitado. Em tom queixoso, quando ambas ainda estavam no primeiro ano, Araci dizia que Amélia só criava confusão na escola. A “tia”, ou seja, a professora da turma, teria colocado Amélia de castigo por sete dias, por três motivos: saiu da sala sem autorização, incomodou e desobedeceu. Araci, no entanto, também já teria ficado de castigo pelos mesmos motivos e período. Haveria uma classificação de três cores, que se relacionavam com o comportamento das crianças da turma de Amélia; ou seja, que classificaria crianças comportadas e “quietinhas”, aquelas que incomodam “mais ou menos”, e aquelas que incomodam consideravelmente. Amélia assumia, com certa malícia, e talvez orgulho, que ela pertencia ao último grupo. E isso já não era novidade no ônibus.

O comportamento de Amélia no ônibus era performático. Não temia nem os adultos, nem as adolescentes, tampouco as demais crianças. Seus gestos, palavras e o próprio confronto introduzia um ritual que desafiava as regras e a ordem dos adultos e das crianças. Amélia não se importava em criar confusão, fomentar o conflito e a inveja, essa última, quando resolveu distribuir laços para umas e não para outras. Foi “dedo-duro” na escola e, por isso, fez circular no ônibus pessoas, palavras e objetos.

Conclusão: uma rota sem fim

O Plano Piloto posiciona todos/as nós, brasilienses ou não, habitantes do Plano ou não, adultos/as ou crianças, na condição de passageiros/as nesse vultuoso avião simbólico, cujo piloto tem um duplo sentido, qual seja: de cidade-laboratório - um “modelo para experimentação” - e de “condutor” (CARVALHO, 1991, p. 361, tradução minha). O/a passageiro/a também o tem: são aqueles/as que embarcaram na busca por sua utopia; são aqueles que por Brasília passam ou já passaram.

A história de vida de Raul e Amanda tem a ver com a própria história da cidade. Vieram para a capital ainda crianças com suas famílias, ou parte delas, em nome de um projeto que, sem dúvida, buscava oportunidades e uma vida melhor. Instalaram-se em Vereda, desde sempre margem. De lá, naquele mundo, formaram uma família e um negócio, elaboraram um projeto, e, para isso, tiveram de optar por uma rota. A regra orienta a rota e organiza o ritual da travessia. Mais do que isso, a regra sacraliza o ritual e está a serviço de uma constante e incansável reforma de coisas e pessoas, sobretudo crianças.

A última frase do documentário *Brasília, contradições de uma cidade nova*, de 1967, de Joaquim Pedro de Andrade, lançado sete anos após a inauguração da capital, isto é, há 53 anos, é exatamente essa: “É preciso mudar essa realidade para que no rosto do povo se descubra quanto uma cidade pode ser bela”. A beleza que essa etnografia captou foi a da ação de pessoas que, em interação, conseguiram “fazer rosto”, no sentido de resistir, aos limites espaciais e simbólicos apresentados pelo planejamento urbano.

E aí, diante do limite, o despachante opera. Ele consegue atuar em dois mundos, nos poucos espaços negociados, onde só ele pode bem manobrar. O despachante oferece um bom serviço de transporte onde o Estado se ausenta; ele percebe as vagas desocupadas nas escolas do Plano e as agarra para as crianças de Vereda, sem precisar apelar para unhas e dentes, mas à boa reputação construída com as diretoras. A travessia em direção ao Plano, todavia, posiciona Raul e Amanda em um lugar de liminaridade, assim como as próprias crianças que transportam. O ônibus é um espaço social ritualizado, onde adultos e crianças compartilham a condição liminar. Encontram-se entre mundos, circulando pelos dois e ao mesmo tempo não pertencendo a nenhum.

O ônibus escolar, como “coisa”, ruma de Vereda ao Plano e vice-versa. Nessa rota, atravessa mundos, orienta projetos e organiza relações: entre crianças e adultos;

entre crianças; entre Vereda e Plano. Na travessia, os motoristas buscam limpar a origem em direção ao destino, suavizando o estigma de pobre, periférico/a ou marginal criado em contraste com o Plano e não com as demais famílias de Vereda, já que, afinal de contas pertencem àquele grupo de 4,6% das crianças que podem pagar por transporte público privado.

A travessia expressa um campo de diálogo entre ideias: Plano Piloto *vs* Vereda; objetividade *vs* subjetividade (as condições materiais que encontram *vs* o projeto que buscam alcançar); as dimensões espacial e simbólica (eles se movimentam em dois registros para fazer o deslocamento). Assim, é a travessia que cria o mundo do ônibus em todas as suas contradições.

É também no ônibus que crianças são vistas como passageiras e por isso a elaboração, pelos motoristas, de um conjunto de regras que visa a socializá-las no sentido clássico. O controle dos adultos faz parte dos processos de socialização de crianças, a ponto de, por vezes, se confundir com proteção; “faça o que eu quero” parece ser parte da socialização de crianças pelos adultos (JAMES; JAMES, 2004, p. 03). No ônibus não é diferente, mas apresentado por meio de regras que parecem exageradas em comparação com as outras do mundo social mais amplo.

Mas as próprias crianças mostram que ser passageira não é só um estado transitório, rumo à idade adulta, mas uma identidade produzida para e por elas nesse espaço social em movimento. Crianças assumem uma posição no mundo que é sempre de autonomia relativa, isto é, na relação com os adultos encontram um conjunto de regras que nem sempre colaboraram para a sua elaboração. É justamente nesse encontro com os adultos que, por vezes, o “faça o que eu quero” nem sempre encontra a concordância como resposta. Pelo contrário, as ações das crianças parecem assumir por vezes o “faço o que eu quero”.

A regra estrita dos adultos no ônibus não apaga nem silencia as crianças, mas produz outra face da relação, que é a transgressão, a resistência e a libertação, ainda que transitórias. A performance de Amélia no ônibus a partir do evento iniciado na escola mostra que também há rituais prolongados entre as crianças. Ainda que baseados no conflito e no confronto, tudo o que as regras do ônibus tentam expulsar, o ritual de Amélia colocou em circulação pessoas, objetos e palavras. Afinal de contas, essa é a regra de toda e qualquer interação social.

Por intermédio das crianças, podemos melhor compreender mundos, projetos e regras, que, muitas vezes, são associados somente aos adultos. As crianças podem nos

ajudar a interpretar a nossa própria sociedade, já que como nós, também fazem parte dela. Em relação com os adultos e seus pares, expõem modos muito particulares e criativos de mostrar como veem e como transformam o mundo.

Referências

A ILHA. Direção: Alê Camargo. Distrito Federal, 2008. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_ilha8942>. Acesso em 20 Jul. 2020.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. xxi: p. 121-139, 2011. Disponível em <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>>. Acesso em 10 Mar. 2019.

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 483-498, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000300483&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mar. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p483>.

ARAGÃO, Luiz Tarlei. **Coronéis, candangos e doutores: por uma Antropologia dos valores aplicada ao caso brasileiro**. Curitiba: Appris, 2018.

BECKER, Howard S.; PESSIN, Alain. A Dialogue on the Ideas of “World” and “Field”. **Sociological Forum**, New Brunswick, v. 21, n. 2, p. 275-286, Jun. 2006. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4540940?seq=1>>. Acesso em 13 Abr. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11206-006-9018-2>

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003[1966].

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre/São Paulo: Zouk/EDUSP, 2007[1979].

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 Jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em 22 Dez. 2019.

BRASÍLIA, CONTRADIÇÕES DE UMA CIDADE NOVA. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Distrito Federal, 1967. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IBU6-PR-hiw>>. Acesso em 21 Nov. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, Jul. 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24077/17046>>. Acesso em 18 Nov. 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>>. Acesso em 08 Set. 2017.

CARVALHO, José Jorge. Brasília, from utopia to reality.: a reading of James Holston's *The Modernist City*. **Current Anthropology**, Princeton, v. 32, n. 3, p. 359-362, Jun. 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2743791>>. Acesso em 10 Abr. 2016.

CASTOR, Carolina Holanda. **Estudar e circular: experiências com estudantes em espaços públicos de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38610/1/2020_CarolinaHolandaCastor.pdf> Acesso em 29 Dez. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014 [1990].

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, Jan. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478/10826>>. Acesso em 25 Nov. 2020. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>

CONINCK-SMITH, Ning; GUTMAN, Marta. Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. **Childhood**, Trondheim, n. 2, p. 131-141, Mai. 2004. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568204043048>>. Acesso em 15 Set. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1177/0907568204043048>

CORDEIRO, Graça Índia; FRÚGOLI Jr., Heitor. Prefácio. *In.*: AGIER, Michel. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. p. 09-29.

COSTA, Lúcio. Brasília revisitada 1985/87. **Revista Projeto**, Rio de Janeiro, p. 115-122. Jun. 1987. Disponível em: <<http://www.jobim.org/lucio/bitstream/handle/2010.3/3262/III%20A%2009-03051%20L.pdf?sequence=3>>. Acesso em 02 Jul. 2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em 06 Abr. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.462**, de 13 de janeiro de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/62189/Lei_4462_13_01_2010.html>. Acesso em 28 abr. 2020.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2014[1966].

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974 [1895].

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, Dez. 2012[1980]. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69922012000300003>. Acesso em 17 Mai. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>

FERREIRA, M.; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, 11. Jan./Abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260/3896>>. Acesso em 30 Dez. 2015. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FRÚGOLI Jr., Heitor. **Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole**. São Paulo: Edusp, 2000.

G1. **Ibaneis sanciona auxílio de R\$ 1,2 mil a condutores de transporte escolar e turismo, mas veta para taxistas e motoristas de aplicativo do DF**. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/12/ibaneis-sanciona-auxilio-de-r-12-mil-a-condutores-de-transporte-escolar-e-turismo-mas-veta-para-taxistas-e-motoristas-de-aplicativo-do-df.ghtml>. Acesso em 30 Nov. 2020.

GDF. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Brasília, 1991.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 (PDAD)**. Brasília: Governo do Distrito Federal/Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão/CODEPLAN, 2018.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018[1988].

GIUMBELLI, Emerson. Para além do “trabalho de campo”: reflexões supostamente malinowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 48, p. 91-107, Fev. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13951.pdf>>. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000100007>. Acesso em 19 Mai.2020.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985[1956].

GOODWIN, Marjorie H. **He-Said-She-Said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985[1977].

HIRSCHFELD, Lawrence A. Why Don't Anthropologists Like Children? **American Anthropologist**, Arlington, v. 104, n. 2, p. 611-627, Jun. 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/684009?seq=1>. Acesso em 09 mai. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>

HOLSTON, James. **The Modernist City: an Anthropological critique of Brasilia**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1989.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: Rio de Janeiro, IBGE: 2018.

INGOLD, Tim. The social child. *In.*: FOGEL, Alan; KING, Barbara; SHANKER, Stuart (Eds.). **Human development in the twenty-first century: a dynamic systems approach to the life sciences**, Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 112-118.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press/Blackwell Publishers, 1998.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. London: Palgrave Macmillan, 2004.

JAMES, Allison. **Key concepts in childhood studies**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, 2008.

JAMES, Allison. **Socialising children**. London: Palgrave Macmillan, 2013.

KOSTER, Martijn; VAN LEYNSEELE, Yves. Brokers as Assemblers: Studying Development Through the Lens of Brokerage, **Ethnos**, Aarhus, v. 83, n. 5, p. 803-813, Fev. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00141844.2017.1362451>>. Acesso em 04 Abr. 2020.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

MAGNANI, José Guilherme C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, Jul./Dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>>. Acesso em 13 Jul. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>

_____. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

_____. O circuito: proposta de delimitação da categoria. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 15, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/2041>> Acesso em 24 Mar. 2016. Doi: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.2041>

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984[1922].

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: UBU Editora, 2017[1950].

_____. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, n. 63, p. 237-244, Set./Dez. 2010[1937]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a14.pdf>>. Acesso em 13 Mar. 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>

MEAD, Margaret. Children, Culture, and Edith Cobb. **American Museum of Natural History**, New York, p. 18-24, 1969. Disponível em <https://www.nrs.fs.fed.us/pubs/gtr/gtr_ne30/gtr_ne30_018.pdf>. Acesso em 10 Mar. 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 04 Out. 2020.

MILLER, D. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MONTOYA URIARTE, Urpi. Experiência e Gente nas Imagens da Cidade. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 284-311, Jan./Jul. 2017. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75749/43152>. Acesso em 04 Jan. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.75749>

MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). **Georg Simmel**: Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 553-573, Mai./Ago. 2006. <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>>. Acesso em 20 Set. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>

_____. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 41, p. 177-188, Set. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30544/17254>. Acesso em 04 Jan. 2020. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30544>

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo Monteiro; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. “Por que tão longe?”: mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 577-598, Ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cm/v20n42/2236-9996-cm-20-42-0577.pdf>>. Acesso em 29 Set. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4213>

MÜLLER, Fernanda; ABREU, Luiz Eduardo de Lacerda. As regras do jogo e o jogo das regras: uma etnografia dos trajetos de um ônibus escolar. (no prelo).

NUNES, Brasilmar Ferreira. Cidade vivida e cidade planejada: encontro da teoria com a pesquisa. **Tomo**, Sergipe, n. 16, p. 57-78, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/519>>. Acesso em 17 Out. 2016. Doi: <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i16.519>

PARK, Robert E. The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 20, n. 5, p. 577-612, Mar.1915. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/2763406.pdf>>. Acesso em 07 Mai. 2017.

PARSONS, Talcott E. F. **Social structure and personality**. New York: Free Press of Glencoe, 1964.

PATRIOTA DE MOURA, Cristina. **Condomínios no Brasil Central**: expansão urbana e antropologia. Brasília: Letras Livres/ Editora UnB, 2012.

_____. O urbano e suas múltiplas dimensões. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 09-15, 2013. Disponível em: <<http://aa.revues.org/510>>. Acesso em 27 Out. 2018. Doi: <https://doi.org/10.4000/aa.510>

PEIRANO, Mariza. Temas ou Teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. **Campos - Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 09-16, Dez. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/7321/5248>>. Acesso em 06 mai. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/cam.v7i2.7321>.

PEREIRA, Eva W.; ROCHA, Lúcia M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In.: PEREIRA, Eva W. *et al.* (Orgs.) **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1656-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 161-178.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-151, Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058>>. Acesso em 07 Out. 2019. Doi: 10.11606/issn.2316-9133.v17i17p133-151.

_____. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 34, p. 137-157, Dec. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>

PIRES, Flávia F.; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. Enquanto houver bebês, há esperança. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 09-13, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/46821/27858>>. Acesso em 09 Out. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2019v1n8.46821>

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2020. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br/>. Acesso em 09 Out. 2020.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**, Trondheim, v. 9, n. 3, p. 321-341, Aug. 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003005>>. Acesso em 07 Ago. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, Mai/Ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28253/30089>>. Acesso em 02 Dez. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31072015-103544/publico/2014_MarinaRebecaDeOliveiraSaraiva_VOrig.pdf>. Acesso em 13 Jul. 2020. Doi:10.11606/T.8.2015.tde-31072015-103544.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 7ª edição. São Paulo, Autores Associados: 2011.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2ª Ed. Brasília: Senado Federal, 1985[1970].

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, Out. 2005 [1903]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/mana/v11n2/27459.pdf>>. Acesso em 10 Mai. 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200010>

SOUSA, Emilene Leite de. Etnografia com crianças em tempos de pandemia: notas para uma reflexão ético-metodológica. (no prelo).

SOUZA, Edilson de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13654/9674>>. Acesso em 20 Abr. 2018. Doi: <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13654>

SZULC, Andrea; COHN, Clarice. Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, Liège, Issue 1, p. 01-17, Jan. 2012. Disponível em: <<http://pops.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=427>>. Acesso em 26 Jun. 2020.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974 [1969].

_____. Betwixt and between: the liminal period in rites de passage. *In*: LESSA, William Armand; VOGT, Evon Zartman (Eds.). **Reader in comparative religion: an anthropological approach**. New York: Harper & Row, 1979. p. 234-243.

VAN GENNEP. **Os Ritos de passagem**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes: 2013[1909].

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008[1987].

_____. Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 161-185, Abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/mana/v17n1/v17n1a07.pdf>>. Acesso em 21 Out. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132011000100007>.

_____. **Um antropólogo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIDAL E SOUZA, Candice. A vida móvel das mulheres entre os bairros e as cidades: explorações antropológicas em fronteiras urbanas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. (Minas Gerais/Brasil). **Universitas Humanística**, Bogotá, v. 85, p. 293-318, Ene./Jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n85/0120-4807-unih-85-00293.pdf>>. Acesso em 13 Jan. 2020. Doi: [doi:10.11144/Javeriana.uh85.vmm85-00293](https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.vmm85-00293)

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo E. de Almeida.

Como as crianças vêm a cidade. Rio de Janeiro: Pallas/ Flacso/ UNICEF, 1995.

WENETZ, Ileana. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, Porto Alegre v. 13 n. 2, p. 346-363, Mai./Ago. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15477/10834>>. Acesso em 23 Set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15477>

WOLF, Eric R. Aspects of Group Relations in a Complex Society: Mexico. **American Anthropologist**, Arlington, v. 58, n. 6, p. 1065-1078, Dec. 1956. Disponível em: <<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1956.58.6.02a0007>> . Acesso em 12 Ago. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1525/aa.1956.58.6.02a00070>