

A PERIFERIA DAS PERIFERIAS E O NÃO-LUGAR ESCOLAR: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO

Maria Cristina **Schefer** – IFRS

Gelsa **Knijnik** – UNISINOS

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O trabalho tem o propósito de discutir o cotidiano de uma escola que atende crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, situada na *periferia das periferias* de uma cidade dormitório da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Insere-se no conjunto de estudos desenvolvidos pela área da Educação Popular, abrangendo procedimentos metodológicos associados a pesquisas educacionais “do tipo etnográfico”, como formulado por Green e André. O trabalho de campo foi realizado ao longo de quatro meses, abrangendo observações, entrevistas com nove professoras e três gestoras da instituição e a escrita de diário de campo. Do ponto de vista teórico, o estudo estabeleceu, prioritariamente, interlocução com conceitos vinculados ao pensamento de Zygmunt Bauman, Milton Santos e Marc Augé. A investigação possibilitou mostrar que, na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna na qual vivemos, naquela periferia das periferias, a escola objeto de estudo se constituía em um *não-lugar escolar*, estando marcada por intensos processos excludentes, mesmo que, do ponto de vista legal, ali estivessem alunos e professores “incluídos” no sistema educacional. Assim, estava em curso, naquele *não-lugar escolar* uma ruptura entre o que a Lei prevê para os estudantes brasileiros e aquilo que ocorria no “chão da escola”.

Palavras-chave: Educação Popular. Cotidiano escolar. Periferia das periferias. Não-lugar escolar.

A PERIFERIA DAS PERIFERIAS E O NÃO-LUGAR ESCOLAR: UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa que teve como objetivo discutir o cotidiano de uma escola situada na *periferia das periferias* de uma cidade dormitório da região metropolitana de Porto Alegre (RS). O entendimento desse objetivo requer que, inicialmente, se responda às seguintes indagações: O que fez com que se nomeasse por *periferia das periferias* o lugar no qual a escola estava inserida? Que situação-limite, em termos de marginalização urbana/humana, ali imperava? Em uma *Sociedade de Consumo Líquido-Moderna* (Bauman, 2008), quais as condições de vida de seus moradores?

O loteamento das terras dessa periferia iniciou na década de 1970 e teve como objetivo receber desempregados funcionais que migraram para a região metropolitana de Porto Alegre em busca de trabalho, na construção do polo petroquímico de Triunfo (RS). Conforme um dos jornais regionais, da época, essa movimentação de pessoas “atendeu ao clamor feito conjuntamente pelos governantes (Municípios, Estado, País) em meio à urgência de ampliar a capacidade da indústria petroquímica e impulsionar os investimentos no Brasil”.

Em 2011, quando da realização da parte empírica da pesquisa, os moradores da “ex-vila dos trabalhadores do polo”, pobres herdeiros da pobreza de então, estavam, há duas décadas, sujeitos a vagas trabalhistas sazonais nas indústrias da região, mescladas com a oferta de empregos não-formais. Doze pais de alunos e de alguns ex-alunos da escola tinham estado reclusos por crimes ligados, principalmente, ao tráfico de drogas. Nesse ano, 75% das famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa-Família, e algumas acumulavam outros benefícios assistenciais, como o Auxílio Reclusão e o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

É nessa *periferia das periferias* que se situava a escola cujo cotidiano interessava examinar. O cotidiano escolar – em particular, daquelas instituições frequentadas pelos mais empobrecidos – sob diferentes prismas, tem sido objeto de estudo no Brasil, como indicam os trabalhos desenvolvidos, entre outros, por Esteban (2007), que refletiu sobre o fato de que “os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a educação popular” (p.10); por Oliveira (2009), que argumentou sobre a importância não uma escola pública destinada “à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e

com elas realizada, mediante o diálogo” (p. 136); e por Brayner (2010), que se referiu ao problema do que nomeou por platonismo escolar, em meio a uma educação cada vez mais mercadológica, quando “existe um nascimento social e um nascimento político, entre os quais se interpõe a educação, assim situada num intermezzo entre dois nascimentos” (p.165). A pesquisa que deu origem a este trabalho insere-se nesse conjunto de estudos que problematizam a educação popular.

Sua realização mostrou que, naquela *periferia das periferias*, era oferecida às crianças uma educação precária, que pode ser pensada como um processo educativo empobrecido para crianças pobres, que não seria uma anomalia do sistema de ensino. Ao contrário, atenderia de forma eficaz à Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, da qual faz parte. Para desenvolver esse argumento, construiu-se a seguinte percurso argumentativo.

BREVES NOTAS SOBRE A SOCIEDADE DE CONSUMO LÍQUIDO-MODERNA

Os tempos atuais foram caracterizados por Bauman (2008), como *Modernidade Líquida*, na qual emergiu uma *Sociedade de Consumo Líquido-Moderna*. Segundo o sociólogo, se trata de uma organização social que garante, primeiramente, os interesses capitais. A partir dos conceitos de *homo eligens* (que escolhem) e de *consumidores falhos* (desqualificados para o consumo), o autor chama atenção para o processo de objetivação financeira de *todos os corpos*, na Contemporaneidade: aquilo que as pessoas possuem passa a comodificá-las e suas ações podem recomodificá-las. Assim, é “preciso primeiro se tornar mercadoria para ter uma chance razoável de exercer os direitos e cumprir os deveres de um consumidor” (BAUMAN, 2008, p. 89).

Nesse “novo cenário” a partir de uma infinidade de critérios, para tudo é preciso ser eleito, inclusive para um bom lugar na “prateleira de trabalho”. As exigências para ter direito a um ofício (a um processo de recomodificação) renovam-se e atendem ao mercado e não às necessidades sociais. Para manter uma imagem de “sociedade coerente” e evitar a responsabilização moral e jurídica, os gestores atuais têm lançado

mão do “arsenal lingüístico¹ dos estados de negação” (Cohen apud Bauman, 2008, p. 149). Assim, “através do uso de três conceitos, danos colaterais, baixas colaterais e vítimas colaterais”, é possível “desculpar ações prejudiciais, justificá-las e eximi-las de punição com base na ausência de intencionalidade” (BAUMAN, 2008, p. 149). Ao contrário do passado, em que foi convencionado que o “lixo humano” deveria ser extinto, na Contemporaneidade, mesmo as pessoas desqualificadas socialmente, excedentes, são necessárias, pois elas consomem as sobras dos homens “de bem” e isso torna o mercado extremamente eficaz em termos de lucratividade. Apoiando-nos nas formulações do sociólogo e no trabalho de campo desenvolvido, este trabalho apresenta elementos que nos permite afirmar serem a escola estudada – e o lugar no qual estava inserida, quando da realização do presente estudo, subsistemas de um sistema de exploração de vidas.

A PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO E O MATERIAL DE PESQUISA

A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida ao longo de quatro meses, nos quais a primeira autora do trabalho esteve presente, na escola em todos os dias letivos², e, realizou visitas pontuais, nos dois anos seguintes. A investigação pode ser caracterizada como “do tipo etnográfico” (André, 1978), entendendo esse termo não como um conceito que circunscreve uma metodologia, mas, sim, como aquele que permite (respeitados seus vínculos com a Antropologia) uma pluralidade de registros acadêmicos de natureza etnográfica, como apontam Green (2005) e André (1978). As autoras priorizam em seus estudos a estada em campo, o aprendizado a partir das ações observadas. Consideram que os procedimentos de observação participante, de busca de documentos, o registro descritivo, o uso de entrevistas, de fotografias e filmagens são

¹Termo oriundo do Campo Militar, popularizado no âmbito do Direito.

²Sua presença decorreu de uma nomeação para o cargo de pedagoga da escola, que, tão logo iniciado o trabalho de campo, mostrou-se inviável de ter seguimento, devido à situação em que se encontrava a instituição (como é descrito nas seções subsequentes do texto). A entrada em campo foi favorecida por essa nomeação, ao mesmo tempo em que exigiu uma especial atenção para os tensionamentos provocados pelo deslocamento da posição inicial de professora para o de pesquisadora interessada em descrever e compreender o que ali ocorria e não comprometida com algum tipo de intervenção pedagógica.

pertinentes tanto para pesquisadores que queiram realizar uma “etnografia em educação” quanto um estudo “do tipo etnográfico”.

Green e colaboradores (2005) argumentam quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (p. 17). Afirmam que a etnografia na pesquisa educacional é um estudo desenvolvimental, que não permite a chegada ao campo com definições *a priori* (seja em relação ao objeto da investigação e aos informantes, seja em relação ao tempo de permanência e aos instrumentos de pesquisa), não tendo uma função intervencionista.

Com base nas formulações de Geertz (1989), André (1995) destacou que a pesquisa em educação do tipo etnográfico deve abranger uma “descrição densa”, vista como diretriz metodológica, quando, num movimento de ir e vir ao campo, o pesquisador “deve atentar-se para o comportamento e, com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 1989, p. 27).

Para dar conta da descrição densa formulada por Geertz (1978), no presente estudo foi utilizado um Diário de Campo, entendido como “um conjunto complexo de práticas de escrita (no caso, digitadas em um notebook), cujas funções e *status* são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos” (Weber 2009, p. 158). Esse “caderninho digitalizado” reuniu 125 descrições de situações inusitadas, nomeadas como episódios-chave (alguns dos quais estão transcritos nas seções subsequentes); relatos de conversas informais, fotografias, e transcrições de entrevistas abertas, nas quais as narrativas dos entrevistados não tiveram uma estrutura pré-definida.

A seleção dos entrevistados (17 ao todo: 14 professores – identificados de A a N – e três membros da equipe diretiva) foi realizada segundo aquilo que Deslandes (2012, p. 48) nomeia por “inclusão progressiva”, ou seja, em que não se demarca *a priori* o número de participantes, porém, interrompe-se pelo critério de saturação, quando as explicações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos “começam a ter uma regularidade de apresentação”. Essas entrevistas foram realizadas na escola durante o intervalo de trabalho dos profissionais.

O exercício analítico levado a efeito sobre o material de pesquisa não teve como propósito o estabelecimento de algum tipo de categorização, uma vez que “sistemas de categorias são sistemas fechados nos quais todas as variáveis a serem observadas são definidas a priori” (GREEN, 2005, p. 16), e isso fragilizaria as possibilidades de descrição das nuances culturais, exigidas nos estudos do tipo etnográfico.

O LUGAR DO ESTUDO: UMA PERIFERIA DAS PERIFERIAS

A realização do estudo conduziu à construção de dois conceitos-ferramentas, elaborados. Tais conceitos foram concebidos tendo como pano de fundo as considerações de Zygmunt Bauman sobre o que nomeou por Sociedade de Consumo Líquido-Moderna (2008), brevemente apresentadas na seção anterior.

O primeiro desses conceitos – *periferia das periferias* – foi concebido a partir das formulações de Santos (2008) sobre *lugar* e de Rezende-Filho (2009), Santos (1993) e Mautner (1999) sobre *periferia*.

Para Santos (2008), as pessoas estão sujeitas às contingências que ações pretéritas no espaço “matéria trabalhada por excelência” definiram para o lugar (porção de terra identificada) onde vivem. Numa perspectiva totalizante do mundo social, o autor atribui ao espaço uma importância central, uma vez que “nenhum dos objetos sociais tem tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos” (SANTOS, 2008, p. 34).

Ao demonstrar que o lugar resulta de uma singular imbricação espaço/ tempo, o autor põe em questão as definições genéricas, homogeneizantes, acerca de ‘os lugares’ e enfoca sua argumentação nos diferentes modos de produção que neles são constituídos. Não haveria tempo em si, mas temporalidades próprias em distintos lugares, do que decorreria a não pertinência de que se estabeleçam comparações valorativas quanto ao seu grau de desenvolvimento, por mais similares que os lugares possam parecer.

Não se quer dizer, com isso, que os lugares, por possuírem essa marca geográfica de tempo/espaço, operam autonomamente. Para Santos (*idem*), os acontecimentos num lugar estariam subordinados a uma estrutura global. Isso porque “cada

país é portador de uma temporalidade própria, sem dúvida subordinada à temporalidade internacional fornecida pelo modo de produção” (SANTOS, 2008, p. 64). Em cada estado, em cada cidade, é essa mesma lógica que opera, uma vez que “as regiões e os lugares não são nada mais do que lugares funcionais do Todo” (Idem).

Apesar de cada lugar estar condicionado por uma temporalidade específica, resultado de uma organização geográfica marcada pelo tempo-espço que lhe é próprio, e que institui modos de vida singulares para seus habitantes, a temporalidade das regiões centrais funciona como um padrão, fazendo com que esses modos de vida singulares sejam desqualificados a partir de uma temporalidade que lhe é adversa.

Ao contrário daquilo que Rezende Filho (2009) mostrou sobre a existência, em tempos passados, de lugares específicos destinados aos pobres – tais como “as portas dos castelos e das igrejas” aludindo para uma categorização de periferia, a partir de uma posição geográfica determinada, na Sociedade de Consumo-Líquido Moderna, marcada pela efemeridade e provisoriedade, o binômio centro-periferia não pode mais ser entendido na perspectiva de lugares fixos. As cidades que compõem os espaços urbanos hoje possuem “[...] características de uma urbanização corporativa [...] gerando, graças às dimensões da pobreza e seu componente geográfico, um modelo específico de centro-periferia.” (Santos, 1993, p. 95).

Assim, mais do que uma única periferia, temos de admitir a existência de várias periferias, situadas em espaços diferentes. Um lugar é considerado como periférico, menos por seu afastamento das luzes da cidade e mais devido à reduzida participação de seus habitantes no mercado consumidor: observa-se que há “empreendimentos imobiliários de luxo que também podem ser encontrados nos limites da cidade [...], porém jamais seriam identificados como ‘periferia’” (MAUTNER, 1999, p. 253), ou seja, não recaem sobre os *homo eligens* que habitam espaços não centrais das cidades, nem preconceitos, nem discriminações.

Seguindo as ideias acima brevemente apresentadas, neste trabalho, considera-se as periferias, não mais como um lugar genérico (localizado apenas às margens das cidades), fora do controle social, mas como sub lugares, subsistemas de um sistema periferezante e dado a nuances, no qual, o tom é conferido pela presença/ausência de consumidores falhos. Esses consumidores, frente à impossibilidade de serem *homo eligens*, ficam socialmente desamparados, num continuado processo de invisibilidade social.

Ao longo do trabalho de campo, foi possível observar que o lugar onde se situava a escola se constituía na periferia das periferias da cidade: aqueles moradores das regiões centrais e de outras periferias o consideravam como maior reduto de criminalidade, de consumidores falhos, de excedentes irrecuperáveis. Os moradores tinham um cotidiano marcado pela miséria, pelo descaso do poder público, pela estigmatização e pela exploração. Os episódios-chave³, a seguir transcritos, apontam nessa direção:

75º dia na escola

A avó de uma aluna chega à escola no meio da manhã para buscá-la e parecia aflita. A mãe da menina acabara de dar entrada no hospital porque havia sido picada por uma cobra: *“Como demorou para o patrão dela trazer lá do arvoredado, o médico disse que talvez tenham que tirar o braço”*. A avó contou que os outros trabalhadores tentaram buscar socorro. No entanto, seus celulares estavam sem crédito.

Boias-frias, a mãe e o pai da aluna, assim como muitos outros moradores da vila, eram levados às 5 horas, todas as manhãs, por um carro que os distribuía entre chácaras, para a colheita de frutas ou corte de mato. Cada trabalhador precisava levar o próprio almoço e recebia entre R\$ 35,00 e R\$ 50,00 ao dia, que terminava por volta das 18 horas, quando o transporte chegava novamente na vila. O fato é que, no caso citado, a mulher foi picada pela cobra assim que iniciou o trabalho, mas o carro havia seguido para outra chácara; a vítima ficou *“mais de hora desmaiada, e o braço ficou preto”*, relatou a avó.

(Anotações: set. de 2011)

O desamparo dos trabalhadores informais fazia parte do cotidiano do lugar, e era consensual que não havia o que ser feito quanto à mudança dessa situação. Observou-se que os moradores que ali viviam, muitos descendentes dos antigos construtores do polo, mantinham reduzido o potencial de recomodificação. Como destaca Bauman (2008), as pessoas em busca de trabalho precisam ter boa aparência e isso está diretamente

³ Os registros estão na primeira pessoa, em vista de que o trabalho de campo foi realizado apenas pela primeira autora deste texto.

associado a uma boa alimentação, ao acesso à informação, a um bom convívio social. Levando em conta que nunca houve proposta de ensino para jovens e adultos na vila, tampouco iniciativas de ensino profissionalizante, ficava evidente que pouco fora feito para reverter essa condição dos moradores de excluídos do mercado formal.

58° dia na escola

Um ex-aluno (11 anos) foi visitar a professora B. Quando entraram na secretaria, ela pediu que ele levantasse a camiseta para eu ver algo [...]. O menino tinha o tórax e um dos braços deformados por fogo, com ausência de movimentos. A professora contou que ele passou três meses no hospital, no ano anterior, e quase faleceu: *“O acidente se deu no corte de mato”*, segundo explicaram; *“foi pegar a querosene quente para alcançar ao pai que estava fazendo tora, e a lata virou sobre a fogueira e explodiu nele”*. A professora B contou, ainda, que foi visitá-lo no hospital e levou um MP2 para ele, porque *“ele queria escutar som alto no quarto e os outros pacientes estavam ficando brabos, fui aos camelôs, comprei um treco daqueles e mandei os guris baixarem aquelas coisas que eles ouvem aqui”*. O menino riu e falou: *“Mas você chorou quando me viu lá”*. Questionei sobre o trabalho infantil. Disseram que não adianta, *“tem quem empregue”*. Os pais levam os filhos, e eles gostam de ganhar os trocos. Antes de o menino ir embora, várias crianças o rodearam, pediram para ver sua barriga e as costas, e ele foi mostrando e recontando como se tudo não passasse de uma *“arte infantil.”*

(Anotações de Diário de Campo/ Profa. B: set. de 2011)

Esse episódio traz à cena a empatia da professora com relação ao sofrimento de seu ex-aluno, quando auxiliava o pai em sua atividade laboral, e sua solidariedade expressa na aquisição do MP2. Gestos como esse eram bastante frequentes, apesar das precárias condições de trabalho dos docentes e gestores.

Durante o trabalho de campo, foi observado um silêncio dos profissionais quanto ao trabalho infantil. Isso também pode ser pensado no âmbito da solidariedade, como um exercício de resignação frente ao que se passava na vila, que não podia sequer ser mencionado ao conselho tutelar. De acordo com o Artigo 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente, *“É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade,*

salvo na condição de aprendiz.” (BRASIL, 1990). No entanto, o menino, segundo dados oficiais (IBGE, 2010)⁴, era uma das 388 crianças com idades entre 10 e 15 anos que trabalhavam ilegalmente no município. Na ocasião, isso equivalia a 7,03% da população do município, nessa faixa etária, um índice superior ao da capital do Rio Grande do Sul no mesmo período (que era de 5,6%) e inferior à taxa nacional de 9,42%. Importante observar que esse resultado era considerado positivo, pois indicava uma queda, no município, de 32,7%, nos últimos 10 anos.

Entretanto, em relação à participação do município no total do trabalho infantil registrado no País, o índice vinha mantendo-se igual nos últimos 20 anos, algo aparentemente insignificante: 0,02%. Diante disso, pode-se inferir que as vidas dessas 388 crianças do município eram minimizadas nos mapas estatísticos em nível nacional, consideradas como baixa colateral (Bauman, 2008) ou, em outros termos, resultado imprevisto, porém, não impactante na ordem das coisas. Essa situação vem ao encontro da posição de Bauman (2008, p.83), quando afirma que: “no funcionamento cotidiano da madura sociedade de consumidores de nossos dias, os *direitos da criança* e os *direitos do cidadão* são baseados na capacidade genuína do consumidor competente e a ela se sobrepõem”.

54º dia na escola

A presidente do Centro Comunitário foi à escola para desabafar: “*Estou furiosa! Meu cunhado, que lava os copos lá no clube [centro da cidade], trabalhou sábado no show do Guri de Uruguaiana, e vocês não sabem o que foi que esse homem falou... Disse que pior do que nascer nesta vila aqui é casar com alguém daqui. Ele fez piada de nós e todo mundo riu e bateu palma*”.

A diretora tentou remediar: “*Não dê bola, ele nem conhece a vila... Esse quadro ele faz em todos os shows, descobre o lugar menos cotado e tripudia*”. A presidente discordou: “*Ah! O abestado que vá falar mal da cidade dele! Acha que alguém vive aqui porque quer, por acaso? É por isso que, quando a gente vai pro centro e diz que mora aqui, ficam tudo com um olhão...!*”.

⁴ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/sintese.php>

(Anotações: ago. de 2011)

O excerto acima aponta para o desprezo daqueles que viviam no centro do município para com a vila. Era considerado um lugar no qual “*pior do que [ali ter] nasc[ido]*” – o que poderia ser considerado como uma contingência existencial – seria optar por “*casar com alguém*” que ali vivesse. Também entre os próprios moradores havia esse sentimento de desprezo: muitas vezes expressaram que não viviam ali “*porque quer[iam]*”.

Mesmo num cenário marcado por adversidades e pela precariedade de estrutura, a vinda de pessoas para a vila, ao longo dos anos, não cessou; ao contrário, era contínua e vinha respondendo a uma demanda governamental: um presídio fora instalado no município, e a vila transformou-se no “lugar de passagem⁵” para os familiares dos presos, no atendimento a determinações judiciais que priorizam a “manutenção de laços parentais”. Porém, mediante a precariedade de recursos a que estava sujeitos, esse acolhimento tutelado resultava na constante atualização do lugar como receptáculo de consumidores falhos.

Eis a periferia das periferias da qual a escola fazia parte.

O NÃO-LUGAR ESCOLAR NA PERIFERIA DAS PERIFERIAS

O segundo conceito-ferramenta elaborado ao longo do estudo foi o de *não-lugar escolar*⁶, construído na interlocução do material produzido no trabalho de campo com o pensamento de Bauman (1998, 2007, 2008, 2013), Augé (1994) e Nóvoa (2006).

⁵ Isso paralelamente se repetia na escola: “crianças de passagem”, sujeitas a um processo descontínuo de escolarização.

⁶ O uso de hífen na expressão não-lugar busca manter coerência com a grafia utilizada por Augé (1994): *non-place*.

Para Augé, o espaço só se transforma em lugar quando ganha significado para que nele se permaneça. O *não-lugar* é o espaço no qual as pessoas não encontram razões para permanecer. Do ponto de vista antropológico, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um *não-lugar*” (AUGÉ, 1994, p. 73). A ausência de reconhecimento mantém espaços superficiais, de generalizações, de passagem, apropriado apenas “[...] para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo” (p. 75).

Nóvoa (2006) examina as possibilidades de os docentes atribuírem significado ao lugar onde atuam, a partir da ideia de pertença e identidade profissional. Argumenta que “a ideia de pertença e de identidade profissional [...] é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (p.8). Portanto, quando um espaço escolar estiver impedido (pelas práticas cotidianas) de promover identificações entre os profissionais e alunos, que o reconheceriam como sendo específico para o ensino, de modo análogo, essa instituição pode ser pensada como um *não-lugar escolar*. A discussão a seguir oferece elementos para subsidiar a afirmação de que a escola estudada se constituía em um *não-lugar escolar*.

Quando do início do trabalho de campo, era conhecido, na vila, que a escola que *quase* desabara no ano de 2010, dois meses depois da entrega do imaginado prédio de alvenaria à comunidade. Tal construção deveria substituir a edificação anterior, de madeira, construída 22 anos antes, que se encontrava em estado precário.

Mais de 200 alunos estavam matriculados na escola, distribuídos entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu horário de funcionamento era das 7h às 19h; a maioria das crianças frequentava meio turno, uma vez que, para ter direito a turno integral na Educação Infantil, era preciso que as mães comprovassem que trabalhavam sistematicamente... Mesmo assim, havia uma disputa entre as mães pelo direito de deixar os filhos mais tempo na escola, pois havia o imperativo da fome a ser suprida.

110° dia na escola

Uma menina do 2º ano (sete anos) chegou com marcas de cinta nos braços. Contou que o pai voltou do corte de mato e a arrancou (“a laço”) da cama. “Mas por que ele fez isso?”, perguntei, e a menina, rindo, respondeu: “Eu cozi todos os ovos da caixinha e comi. Ele chegou com fome, e não tinha mais nada”. Insisti: “Como você cozinhou os ovos?”. A menina relatou que quebrou oito ovos “na lata de cozinhar pinhão”, botou no fogo, colocou sal e comeu. Comentei com ela: “Uma criança não pode comer oito ovos de uma vez só!”. A menina respondeu: “Pode, sim! Eu comi, e não aconteceu nada. Meu pai também come as coisas escondido e não deixa pra ninguém”. Deu então alguns detalhes dos logros do pai. E retornou para a sala.

(Anotações/ out. de 2011)

Tendo em vista que os profissionais do ensino das redes públicas gozam de garantias legais para o “exercício digno da função”, seria pertinente pensar que todos os que trabalhavam no lugar tinham o potencial “recomodificatório” similar e estável. Porém, não era isso que ocorria. Das dezessete profissionais entrevistadas nove contaram, com riqueza de detalhes, que estavam na escola *de castigo*,

Normalmente quem vem para cá são aquelas que a secretária não quer nas outras escolas. Existem muitas razões pelas quais elas vêm, às vezes por serem pessoas que batem de frente com outras escolas, com a equipe diretiva e outros grupos ou por “castigo”, pra aprenderes porque tu não formas o círculo deles, tu és um pouco diferente, então, normalmente, é por castigo. Eu sou uma. Bati de frente com eles! (Transcrição de entrevista com a Profa. B em setembro de 2012).

O organograma escolar revelava um corpo docente 100% feminino, o que incluía a única professora transexual do município. 75% dos profissionais tinham mais de 40 anos e um tempo de atuação no sistema público de ensino relativamente grande. Cinco professoras tomavam medicamentos contínuos, três delas para o controle de depressão pós-abstinência por uso de drogas, o que provocava, segundo elas, efeitos colaterais, tais como tonturas, sonolência e irritabilidade.

Duas das assistentes da Educação Infantil (EI) eram deficientes físicas: uma era cadeirante, e a outra tinha sequelas da poliomielite. Dois dos cinco profissionais do refeitório tomavam coquetéis diários para o controle viral da AIDs e duas mães voluntárias trabalhavam em troca de sobras da merenda, havia mais de dois anos, mesmo que isso implicasse que seus filhos fossem necessariamente reprovados, para atender a uma norma da escola, de que somente mães de alunos podiam atuar nessas condições.

Os episódios-chave que seguem mostram que, a partir dessa organização funcional e das relações por ela produzida, as práticas educativas da escola não condiziam com as orientações legais e acadêmicas promotoras de uma Educação Popular efetiva, capaz de contribuir no processo de mobilidade social:

18º dia na escola

Precisei ficar durante o meio-dia na escola, em vista de que haveria uma apresentação de teatro no início da tarde. Por volta das 13h45min, quando entrei na sala dos professores, a diretora, uma das merendeiras e uma professora estavam trocando a fralda da assistente de ensino. Elas agiam com naturalidade. A assistente percebeu meu constrangimento e, sorrindo, perguntou se eu estava apavorada. Todas riram e começaram a me explicar o processo de higienização, tentando fazer daquele momento algo leve... Havia uma mangueirinha introduzida abaixo do umbigo da assistente, e, assim, o orifício precisava ser limpo com regularidade, disseram, em vista de que o contato com a urina poderia causar infecções, irritações, etc. Vestir uma calça, uma camisa e um *blazer* após a troca da fralda exigiu o esforço físico de todas. Foi a constatação de que as profissionais da escola (num processo de revezamento consensual) doavam em média 20 minutos de seu intervalo diário em benefício da “assistente de EI cadeirante”.

(Anotações/ jul. de 2011)

A partir de uma equivocada ideia de inclusão, a referida assistente foi nomeada e designada para a escola, isso depois de ter isso negada sua posse em outras duas instituições da rede pública, menos estigmatizadas, conforme o relatado pela diretora.

Mediante às suas limitações, a única forma que assistente de Educação Infantil cadeirante (paraplégica) encontrou para manter sob controle as 25 crianças pelas quais é responsável no intervalo do meio-dia (quando as professoras saem para almoçar) é chavear a sala, e exigir que todas durmam. A direção, na tentativa de retirar a profissional da sala, mediante as suas limitações, havia estipulado para ela trabalhos burocráticos na secretaria, porém, houve uma denúncia ao Ministério Público e o desvio funcional precisou cessar.

Por outro lado, é possível perceber nesse episódio-chave a ambivalência entre o legal e o ilegal, quando foi legitimado um cuidado infantil precário em nome da legalidade daquilo que o cargo previa como função no Edital do concurso público.

10º dia na escola

Nesta sexta-feira, resolvi iniciar um ciclo de entradas nas turmas da escola para conhecer as práticas ali vigentes. Iniciei pela turma da progressão, onde lecionava a Professora B. Entrei na sala logo após o café, por volta das 9 horas.

Fiquei surpresa com o que vi: as crianças copiavam de um livro didático (distribuído por duplas) um texto para o caderno, e a professora dormia sobre um dos braços. Quando algumas crianças me viram, fizeram um sinal, como que ironizando a cena e dando a entender que não era para eu fazer ruído, pois a professora estava dormindo. Aproximei-me da mesa da professora B e perguntei se ela estava passando mal. Ela me olhou sem muita surpresa e, com a “língua um tanto enrolada”, disse que não havia conseguido dormir à noite, mas que só precisava ficar um pouco com a cabeça abaixada que melhoraria. Não iria para casa porque se fosse, teria de ir atrás de atestado e que já estava acostumada a trabalhar em situações muito piores.

Ao comentar com os membros da direção o fato de a professora não estar se sentindo bem, os olhares se cruzaram, até que a diretora falou: *“Isso estava é de ressaca. Ontem era quinta, ela deve ter ido para o bailão do...”*. Pelos comentários que se seguiram, percebi que a situação era comum, e as crianças já estavam acostumadas com “o cochilo da sexta-feira”.

(Anotações: jun. de 2011)

A professora B, antes de ser designada para a escola, havia sete anos, tinha sido diretora numa escola rural por mais de quatro anos, eleita pelos pares e pais. Porém, assim, que o governo municipal (na época do estudo) assumiu a administração, destituiu os diretores eleitos e nomeou novos gestores (em cargos de confiança). A referida professora desenvolveu depressão e, na ocasião, tomava medicamentos controlados. Ela estava presente na maioria dos conflitos ocorridos na escola, quer seja entre os alunos, ou entre gestores e professores.

Essa situação oferece evidência de como os princípios legais que regem o funcionalismo público (LIMPE)⁷, bem como, os concernentes à Gestão Democrática⁸ nas instituições escolares, previstos na Constituição Brasileira, estavam ali fragilizados pela lógica da Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, o que incluía, de modo claro, a desqualificação docente no processo educativo.

12º na escola

Quando informei na secretaria que passaria o dia no módulo destinado à EI, fui orientada, por um membro da direção, a *“filtrar aquilo que duas professoras, em especial, falassem, pois tinham posições partidárias e, nos últimos tempos, estavam provocativas”*.

Comecei, então, pelas turmas “sob controle da oposição”, e uma das professoras (Professora D) pareceu-me muito irritada; usava luvas cirúrgicas e estava sentada no chão, onde as crianças brincavam com peças de plástico, carrinhos e bonecas, a maioria em péssimo estado de conservação [...] A sala estava lotada, e isso a estava incomodando: *“Não tem condições. Cada vez que chego, tem uma criança nova. Não acaba nunca a adaptação. Sempre essa choradeira... A desculpa é que o promotor mandou. A situação está cada vez pior”*. [...] Perguntei-lhe sobre o uso das luvas: *“Eu*

⁷ A sigla LIMPE indica “Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade, Eficiência”, que presente no Art. 37 da Constituição Federal.

⁸ A *Gestão Democrática* nas instituições escolares consta do Art. 206 da Constituição Federal.

uso quase que direto, não tiro. Sempre tem alguém para levar no banheiro, que se machuca, sabe, não dá para arriscar”. [...]

Na última sala da EI [...] o cheiro era muito forte, e as janelas estavam todas fechadas. A professora explicou que o odor vinha do banheiro, das fraldas de um menino cadeirante que haviam acabado de trocar, mas que as janelas não podiam ser abertas, pois o odor do esgoto naquele ponto do pátio era bem pior do aquele que estavam sentindo. Efetivamente, vários canos vindos das casas vizinhas ao pátio escolar desembocavam detritos bem embaixo das janelas, fazendo emergir uma lama escura.

(Anotações: jun. de 2011)

Os episódios acima evidenciam a inconstância de uma rotina, marcada por acontecimentos que ora elevavam a conduta docente – por seu caráter humanitário, pela generosidade entre pares – ora a maculavam – pela falta de compaixão, de responsabilidade para com as crianças e entre as próprias docentes. Entre os gestores, era explicitada a apreensão em vista do “clima pesado” que ali imperava, devido ao que ocorria com os profissionais (desqualificados por critérios partidários, identidade de gênero/sexualidade, questões de saúde ou pela simples falta de “representatividade”), como pelos efeitos, na vida dos alunos, de práticas pedagógicas improvisadas.

Palavras finais

O estudo apresentado neste texto teve um caráter eminentemente descritivo. Coerente com sua abordagem metodológica do tipo etnográfico, o exercício analítico realizado sobre o material de pesquisa, produzido ao longo do trabalho de campo, buscou dar visibilidade às condições de vida dos moradores de uma vila de um município-dormitório da região metropolitana de Porto Alegre (RS) – uma *periferia das periferias* – e o *modus operandi* da escola que atendia às suas crianças: *um não-lugar escolar*.

A discussão empreendida nos levou a concluir que se tratava de uma escola marcada pela intensidade de processos excludentes (mesmo que, do ponto de vista legal, ali estivessem alunos e professores “incluídos” no sistema educacional). Como aprendemos com Bauman (2013), manter-se humano em condições desumanas é

(quase) impossível. Daí que, incluir o outro em meio à própria exclusão também é improvável.

Em síntese, se um *não-lugar escolar* pode ser o destino de crianças de periferias das periferias como a aqui examinada, então, está em curso uma ruptura entre o que a Lei prevê para os estudantes brasileiros e aquilo que ocorre no “chão da escola”. Se na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, o trabalho recomodifica os adultos (BAUMAN, 2008), somos levados a conjecturar que instituições de ensino, como a descrita neste estudo, põem em marcha processos “recomodificatórios” das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papyrus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Trad. De Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 17 de nov. de 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Pela recuperação da ação e do senso comum: para além do platonismo na Educação Popular. *Educação & Realidade*. v.35, n 2: p. 159-170 – mai. /ago. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 31- 60.

ESTEBAN, Maria Teresa. “Educação popular: desafio à democratização da escola pública”. In: *Cadernos CEDES*. Campinas: v.27, n.71 – jan. /abr. 2007.p.67- 88.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

MAUTNER, Yvonne. A periferia como fronteira de expansão do capital. In DÉAK, Csaba & SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 244-259.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

Disponível em:

http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro. Acesso em: jun. de 2013.

OLIVEIRA, Maria Valdenez. Educação Popular: uma história, um querer-fazer. *Educação*. Unisinos, v. 13, n. 2, 2009.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. Os pobres na Idade Média: de minoria funcional a excluídos do paraíso. *Revista de Ciências Humanas*, UnitaU, v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da USP, 2008.

_____. *Urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou por que censurar seu diário de campo? In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.