

PERIFERIAS URBANAS E EFEITO DO TERRITÓRIO: CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS PARA ANÁLISES DE PROCESSOS CURRICULARES E DO TRABALHO ESCOLAR

MOREIRA, Simone Costa*

SANTOS, Graziella Souza dos**

GANDIN, Luís Armando***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo examinar as contribuições que a incorporação dos conceitos de periferia urbana e efeito do território têm na análise de processos educacionais e curriculares em escolas localizadas em regiões de extrema pobreza. A especificidade e a complexidade do trabalho escolar em escolas da periferia, bem como as dificuldades verificadas nas práticas curriculares, motivaram a realização de duas pesquisas de doutorado que tiveram como campo empírico a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. As concepções de periferia e hiperperiferia (ROSA, 2009, TORRES; et. al., 2003) e efeito do território (MAURIN, 2004; BRUNO; MENDES, 2014) foram centrais para os estudos realizados, desenvolvidos a partir da perspectiva da etnografia crítica e alicerçados nos pressupostos da Sociologia da Educação e dos Estudos Educacionais Críticos na compreensão da instituição escolar. Este artigo aborda, portanto, a utilização desses conceitos trazendo algumas conclusões das investigações realizadas com o objetivo de argumentar que essas ferramentas conceituais podem ser profícuas para a complexificação da análise de processos educacionais.

Palavras-chave: Periferia Urbana. Efeito do Território. Currículo. Trabalho Escolar.

* Simone Costa Moreira é Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: simoreira18@yahoo.com.br

** Graziella Souza dos Santos é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Supervisora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: s.grazi20@gmail.com

*** Luís Armando Gandin é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: luis.gandin@ufrgs.br

=====

URBAN PERIPHERIES AND THE EFFECT OF THE TERRITORY: CONCEPTUAL CONTRIBUTIONS FOR ANALYZES OF CURRICULAR PROCESSES AND SCHOOL WORK

MOREIRA, Simone Costa*

SANTOS, Graziella Souza dos**

GANDIN, Luís Armando***

ABSTRACT

The goal of this paper is to examine the contributions of the incorporation of the concepts of urban periphery and territorial effect in the analysis of educational and curricular processes in schools located in places of extreme poverty. The specificity and the complexity of the school work in the periphery schools were the guiding principles of two doctoral studies – the basis of this paper – that focused on the Municipal Schools of Porto Alegre. The theoretical perspective of Sociology of Education and Critical Educational Studies in the understanding of the school institution, the conceptions of periphery and hyperperiphery (ROSA, 2009, TORRES; et. al., 2003) and territory effect (MAURIN, 2004; BRUNO; MENDES, 2014), and the methodology of critical ethnography were central to the research and this paper. This article uses these concepts by bringing some conclusions of the investigations, and argue that these conceptual tools can be useful for the complexification of the analysis of educational processes.

Keywords: *Urban periphery. Territorial effect. Curriculum. School work.*

* Simone Costa Moreira is graduated in Pedagogy, Master and PhD in Education from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: simoreira18@yahoo.com.br

** Graziella Souza dos Santos is graduated in Pedagogy, Master and PhD in Education from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and pedagogical coordinator in the Municipal Teaching Network of Porto Alegre/RS. E-mail: s.grazi20@gmail.com

*** Luís Armando Gandin is a professor at the Graduate Program in Education and the School of Education of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and a CNPq Researcher. E-mail: luis.gandin@ufrgs.br

**PERIFERIAS URBANAS Y EFECTO DEL TERRITORIO: CONTRIBUCIONES
CONCEITUALES PARA ANÁLISIS DE PROCESOS CURRICULARES Y DEL TRABAJO
ESCOLAR**

MOREIRA, Simone Costa *

SANTOS, Graziella Souza dos **

GANDIN, Luís Armando ***

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es examinar los aportes de la incorporación de los conceptos de periferia urbana y efecto del territorio en el análisis de procesos educativos y curriculares en escuelas ubicadas en lugares de extrema pobreza. La especificidad y la complejidad del trabajo escolar en las escuelas de la periferia fueron los principios rectores de dos estudios de doctorado, la base de este documento, que se centraron en las Escuelas Municipales de Porto Alegre. La perspectiva teórica de la Sociología de la Educación y los Estudios Educativos Críticos de la comprensión de la institución escolar, las concepciones de periferia e hiperperiferia (ROSA, 2009, TORRES; et al., 2003) y el efecto del territorio (MAURIN, 2004; BRUNO; MENDES, 2014), y la metodología de la etnografía crítica fueron centrales para la investigación y para este trabajo. Este artículo utiliza estos conceptos y ofrece algunas conclusiones de las investigaciones y argumenta que estas herramientas conceptuales pueden ser útiles para la complejización del análisis de los procesos educativos.

Palavras-chave em espanhol: Periferia Urbana. Efecto del Territorio. Currículo. Trabajo escolar.

* Simone Costa Moreira es Pedagoga, Maestra y Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. E-mail: simoreira18@yahoo.com.br

** Graziella Souza dos Santos es Pedagoga, Maestra y Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Supervisora Pedagógica de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre / RS. E-mail: s.grazi20@gmail.com

*** Luís Armando Gandin es profesor del Programa de Postgrado en Educación y de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y Becario de Productividad en Investigación del CNPq. E-mail: luis.gandin@ufrgs.br

=====

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discutem-se os ganhos que o uso dos conceitos de periferia urbana e efeito do território podem trazer para a análise de processos educacionais em escolas localizadas nas regiões mais pobres dos centros urbanos. Os estudos da área da educação que utilizam esses conceitos estão em expansão no Brasil e, tem-se como objetivo, neste artigo, demonstrar uma das possíveis maneiras de operacionalizá-los. Com isso, busca-se contribuir para o crescimento dos estudos sobre o trabalho pedagógico nas escolas públicas localizadas nas regiões mais pobres e mais desassistidas pelo Estado, bem como subsidiar a formação de professores que atuam nessas realidades. As análises que seguem estão embasadas em duas pesquisas de doutorado¹ que se utilizaram de tais concepções como lentes analíticas para investigações realizadas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Partindo da perspectiva teórica da Sociologia da Educação e dos Estudos Educacionais Críticos na compreensão da instituição escolar, as pesquisas empregaram as produções de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, assim como de Michael W. Apple, Basil Bernstein, Gimeno Sacristán, entre outros autores, para discutir o currículo e o trabalho escolar. Contudo, neste artigo, abordaremos dois conceitos-chave – periferia urbana e efeito do território – com o objetivo de demonstrar a sua contribuição para a construção e análise de experiências educacionais. Assim, inicialmente, apresenta-se esses conceitos e, adiante, descreve-se brevemente os estudos empreendidos. Por fim, tecem-se algumas considerações acerca da relevância da compreensão das noções de periferia urbana, na sua diversidade, e efeito do território, como ferramentas teórico-conceituais fundamentais no entendimento dos processos educacionais examinados.

2 AS PERIFERIAS URBANAS

A formação das periferias no Brasil remonta à década de 1950, quando o desenvolvimento do capitalismo nacional impulsionou o uso de técnicas agrícolas que

eliminaram muitas posições de trabalho no campo e ocasionou deslocamentos expressivos da população para os centros urbanos. O processo de urbanização foi intensificado também pela industrialização e resultou na expansão dos núcleos centrais e na anexação gradativa das áreas periféricas, devido à demanda por espaços urbanos (KERDER; HARDT, 2008). O país, até então predominantemente agrário, transformou-se em uma nação urbanizada com crescimento desordenado das cidades.

Os custos de vida nos centros urbanos forçaram a população de baixa renda a habitar áreas irregulares, fora do espaço até então urbanizado, especialmente por suas restrições financeiras. De acordo com Kerder e Hardt (2008), a população empobrecida assume a ocupação irregular inicialmente como um caminho alternativo para a sobrevivência nas cidades, em regiões muitas vezes inadequadas para moradia, comprometendo a qualidade ambiental e de vida das comunidades. De acordo com as autoras, essa ausência de planejamento, bem como as falhas de controle administrativo e social, gerou um dos maiores desafios enfrentados atualmente pelos gestores urbanos, pois envolve implicações ambientais e conflitos sociais.

Entretanto, a pobreza e os espaços onde os pobres residem são muito mais heterogêneos do que geralmente se considera. No caso do Brasil, os espaços urbanos ocupados historicamente pelos pobres foram caracterizados como periferias por estarem localizados tipicamente nas extremidades das áreas metropolitanas. A nomenclatura *periferia* se deu pelo contraste do centro rico em direção à periferia da cidade, considerando nesse movimento o declínio do valor das terras, das atividades econômicas, das condições de vida e da qualidade dos serviços públicos (TORRES; et al., 2003).

Para definir periferia, faz-se necessário articular as concepções de espaço físico e espaço social. Além de expressarem-se em um lugar geográfico, as periferias são consideradas como fenômenos urbanos. A partir da década de 1960, com o grande crescimento da população urbana brasileira, a questão da moradia dos pobres nas cidades ganhou maior visibilidade, principalmente pela formação de favelasⁱⁱ nas maiores capitais. Desde então, foi-se consolidando um campo de estudos sobre o urbano, com interesse inicial nas favelas cariocas e paulistas e, posteriormente, nas periferias das regiões metropolitanas de todo o país. Esses primeiros estudos, basicamente, estavam centrados em concepções duais de sociedade e de cidade. Dentro dos

=====

estudos urbanos, a periferia foi inicialmente apresentada como o avesso da cidade: “[...] territórios à parte, sem lei, sem Estado, sem urbanidade” (ROSA, 2009, p. 5). Essa compreensão das periferias como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social, da ilegalidade urbana se reproduz e informa o senso comum, alimentando estereótipos.

No entanto, a partir da década de 1990, houve uma ampliação dos estudos sobre a produção das cidades brasileiras e sobre seus processos de urbanização segregatórios. Dentro dessa nova perspectiva, houve uma reinterpretação das favelas e periferias a partir da análise de novos padrões de segregação socioespacial. Essas pesquisas demonstram que, nas últimas décadas, houve um investimento público significativo nas áreas periféricas das cidades, especialmente em infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos, ocasionando a melhoria dos indicadores sociais nessas áreas (ROSA, 2009).

Torres; et al. (2003), assim como Rosa (2009), descrevem esse processo de desmistificação da noção de periferia como espaço da pobreza, argumentando sobre a crescente heterogeneidade social observada nas regiões periféricas, a partir da complexa distribuição de pobres e ricos nas cidades. A diversidade das composições e paisagens sociais periféricas pode ser verificada, conforme os autores, pela coexistência, por exemplo, de empreendimentos urbanos fechados de médio e alto padrão em periferias e, em contrapartida, pela disseminação da pobreza e dos pobres por toda a cidade. Ademais, a presença e ação do Estado se modificaram ao longo dos últimos anos, ampliando sua atuação por meio de políticas públicas que mitigam a percepção generalizada de que o espaço social periférico é marcado pela ausência total do poder do estado.

Todavia, os autores identificam alguns pontos críticos dentro das periferias, nas quais a fusão entre desigualdade e segregação gera o aumento das consequências dos problemas sociais e ambientais. Esses pontos críticos dentro das áreas periféricas são chamados de “hiperperiferias” (TORRES; MARQUES, 2001). Nessas localidades,

[...] o nível dos problemas sociais e ambientais de determinadas áreas é impressionante, superpondo, em termos espaciais (e sociais), os piores indicadores socioeconômicos, com riscos de enchentes e deslizamentos de terra, um ambiente intensamente poluído e serviços sociais (quando os há) extremamente ineficientes (TORRES; et al., 2003, p. 100).

Por tudo isso, do ponto de vista acadêmico, pode-se afirmar que as periferias estão sendo interpretadas como espaços múltiplos em seus processos históricos de constituição, para além das dualidades supostas nos estudos iniciais. O intuito dessas novas produções é compreender as realidades urbanas como realidades em mutação, entendendo que a cidade que produz as periferias também é produzida por elas (ROSA, 2009).

Essa perspectiva vem sendo desenvolvida internacional e nacionalmente desde a década de 1980. A busca por conhecer as influências do território sobre a produção e reprodução das desigualdades sociais tem como foco de investigação “[...] as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço e as suas possíveis relações causais” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 385).

Uma significativa parte das escolas públicas brasileiras encontra-se em áreas de periferia, conforme a concepção aqui apresentada. Argumenta-se que tal noção, colocada nesta moldura complexa, que aponta a periferia para além de um espaço geográfico, permite não apenas sofisticar as análises, mas, especialmente, identificar novas relações, novos elementos e nuances que surgem a partir dos processos sociais e culturais que emergem de modo peculiar nestas áreas. Um desses processos é o efeito do território, tratado no próximo item.

3 EFEITO DO TERRITÓRIOⁱⁱⁱ

Os conhecimentos do efeito do território sobre as desigualdades sociais começaram a ser organizados na década de 1980 a partir dos estudos urbanos da chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos e, desde então, estão sendo profícuos os resultados da aproximação da Sociologia Urbana com a Sociologia da Educação. De acordo com Ribeiro e Koslinski (2009), a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais vem desde a Segunda Guerra Mundial, devido à disseminação de ideais igualitários e aos crescentes conflitos sociais. Os autores afirmam que, nessa trajetória de compreensão das desigualdades educacionais, é recente a conjugação da Sociologia Urbana e Educacional.

=====

Uma primeira geração de estudos baseados em grandes *surveys* resultou na conclusão sobre a incapacidade da Escola reverter as desigualdades geradas pelas origens socioeconômicas dos alunos. Uma segunda geração, se contraponto à primeira, tentou mostrar que a Escola pode fazer diferença sobre resultados escolares. Entretanto, podemos considerar a emergência, nas últimas décadas, de uma terceira geração de estudos, cuja característica é a conjugação das abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar dos possíveis efeitos dos contextos sociais conformados pela organização social do território sobre as condições efetivas de escolarização de crianças e jovens (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009, p. 102).

Essa terceira geração de estudos preocupa-se com as transformações na estrutura das cidades em contextos urbanos no sentido da modificação da composição social dos bairros, socioeconomicamente mais homogêneos e isolados uns dos outros (ricos e pobres, por exemplo) e com a forma como essas transformações exercem impacto sobre as oportunidades e desigualdades educacionais. Ou seja, além da origem socioeconômica da família, das estratégias familiares e da organização e das práticas das instituições de ensino, entende-se que a organização social do território também influencia a trajetória escolar (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Dentro desse prisma, dois conceitos da Sociologia Urbana têm sido utilizados em pesquisas educacionais. São eles: “efeito vizinhança/bairro” e “geografia de oportunidades”. Koslinski e Alves (2012) explicam que, em termos gerais, o “efeito vizinhança” engloba os estudos que focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre os destinos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem) e a “geografia de oportunidades” está apoiada na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre essas oportunidades, variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros e vizinhanças.

Isso significa, de acordo com o avanço dos estudos acadêmicos sobre o tema, que o espaço é constituído, além de um posicionamento geográfico, de um aspecto social. Bourdieu (2012, p. 160) afirma que “[...] não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais”. O autor atribui ao

território o que chamou de “efeitos de lugar” – uma espécie de simbolização do território por parte de seus habitantes. Segundo Bourdieu,

[...] o espaço social se traduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. [...] É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado (BOURDIEU, 2012, p. 160-161).

Sendo assim, os espaços e/ou territórios configuram-se como expressões das hierarquias e das distâncias sociais presentes nas sociedades e, objetivados, se sobrepõem como estruturas mentais que se reproduzem nos comportamentos e linguagens que constituem a população daquele espaço (BOURDIEU, 2012).

Esse conceito de efeito do território vem sendo desenvolvido em muitos países com nomenclaturas diversificadas e por diferentes pesquisadores simultaneamente, como é o exemplo dos Estados Unidos da América (*neighborhood effects*), do Uruguai (*efecto vicindário*) e da França (*effets territoire*) (ANDRADE; SILVEIRA, 2013). De acordo com o levantamento realizado, esses conceitos vêm fazendo parte de pesquisas na área da educação que analisam os efeitos do território no trabalho pedagógico e na compreensão da escola situada em espaços periféricos. Conforme Bruno e Mendes (2014, p. 1),

Essa nova abordagem sociológica da educação tem procurado investigar o papel e o impacto de determinadas características sociais do entorno sobre a vida escolar dos estudantes que ali residem ou estudam e, mais amplamente, os efeitos dos processos de segregação socioespacial na socialização dos jovens e na acentuação da desigualdade da distribuição espacial de equipamentos públicos, como a própria escola. (BRUNO; MENDES, 2014, p. 1).

Assim, com o interesse de estudar os entendimentos de professores sobre o trabalho escolar, sobre o público específico da periferia das cidades e os processos curriculares construídos nesses contextos, o conceito de efeito do território auxilia na complexificação das

=====

análises realizadas. A partir dele, desloca-se o lugar/território da realidade investigada da função de simples pano de fundo colocando-o como central na compreensão da construção de múltiplas relações que se estabelecem em escolas de periferia, modificando a perspectiva de análise.

Érnica e Batista (2012) apresentam discussões atuais sobre a utilização do território como um fator importante para o entendimento da questão educacional. Os pesquisadores afirmam que as metrópoles são ricas econômica e culturalmente, mas objetivam as desigualdades socioeconômicas na organização do seu espaço. Dessa forma, “[...] dá a uns e nega a outros benefícios de localização” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642). Isso se traduz na proximidade ou afastamento de equipamentos educativos, transportes, hospitais, saneamento, prestígio ou estigma do bairro de moradia, entre outros aspectos. Assim sendo,

[...] as expressões “efeito de lugar” (BOURDIEU, 1997), “de segregação” ou “de território” (MAURIN, 2004), “de vizinhança” (MALOUTAS, 2011) designam o impacto local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes” (MALOUTAS, 2011, p. 288). Designam, ainda, mais especificamente, o impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MAURIN, 2004) (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642).

No Brasil, o território e sua relação com indicadores sociais sempre foi um tema presente nas pesquisas no campo das ciências sociais, mas são recentes os estudos que se dedicam ao tema da segregação residencial e oportunidades educacionais. Koslinski e Alves (2012) relacionam a recente disponibilidade de dados detalhados sobre o desempenho escolar dos alunos como razão para a atualidade desses estudos no contexto brasileiro. As autoras afirmam que os dados sobre a dimensão territorial puderam ser colocados em diálogo com os dados educacionais quando a Prova Brasil^{iv} se tornou censitária, possibilitando o desenvolvimento dos estudos alinhados com a perspectiva teórica do efeito do território. Além disso, aspectos metodológicos, tais como a introdução de novas ferramentas de análise características das pesquisas da sociologia urbana, influenciaram também a expansão de estudos que se utilizam dessas noções no campo educacional (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Ademais, o crescente processo de ampliação da oferta de vagas do Ensino Fundamental no país, a partir da década de 1990, colocou como desafio o aumento da qualidade e da equidade do sistema escolar. Portanto, a universalização do Ensino Fundamental e a existência de avaliações sistemáticas (tais como SAEB, Prova Brasil, Ideb) incentivaram estudos sobre os fatores que explicam a eficácia escolar no Brasil (recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica) (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009).

Boa parte desses estudos aponta que, para a diminuição das desigualdades educacionais, é preciso haver investimento para a garantia de acesso a escolas e maior igualdade na distribuição de recursos entre elas (infraestrutura, recursos humanos e práticas eficazes), assim como garantir escolas menos segmentadas e/ou segregadas. Necessita-se, portanto, que as políticas de dessegregação escolar venham acompanhadas por políticas urbanas de longo prazo de dessegregação das grandes cidades (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Ao trabalhar com a noção de efeito do território, pretende-se chamar a atenção para processos complexos vividos em escolas situadas em locais segregados, que não podem ser ignorados nas análises dos fenômenos educacionais nesses contextos. Além disso, ao propor esta discussão, pretende-se reforçar os argumentos de que há ainda um importante trabalho a ser feito, tanto no âmbito das políticas sociais e educacionais, das instâncias oficiais e dos gestores educacionais, quanto no espaço escolar. Tais esforços incluem, como visto, medidas de dessegregação dessas comunidades, mas também incrementos em pesquisas e formações continuadas dos docentes acerca desta temática, que auxiliem a superar a perspectiva da falta e do *déficit* associada a esses territórios e impulsionem a pensar em estratégias pedagógicas que se reapropriem desses lugares para além da ótica de modelos e práticas universalistas (SALOMONE, 2009).

4 PESQUISAS EM E SOBRE PERIFERIAS URBANAS

Após a apresentação desses dois conceitos, apresentam-se as pesquisas nas quais eles foram utilizados, com o intuito de demonstrar sua potência explicativa para alguns dos principais

=====

processos educacionais que ocorrem no interior das escolas públicas situadas em regiões urbanas periféricas. O presente trabalho é fundamentado em duas pesquisas etnográficas realizadas no período 2013-2017, tendo como campo empírico escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME de POA).

A escolha dessa rede para as investigações se deu devido a sua característica de ter a maior parte das escolas localizadas na periferia da cidade e/ou trabalhando com as classes populares de bairros adjacentes. A RME de POA possui 99 escolas, sendo: 41 de Educação Infantil, 56 de Ensino Fundamental (incluindo escolas de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) e 2 de Ensino Médio^v. As investigações tiveram como foco escolas de Ensino Fundamental, tendo sido, para isso, escolhidas duas escolas para cada investigação, uma comum a ambos os estudos.

Neste artigo, os dados apresentados se referem à região onde se encontram duas das três escolas investigadas, caracterizada por apresentar profundos problemas sociais, em uma área de periferia urbana. A noção de periferia urbana, conforme tratado pela literatura apresentada, se destaca como ferramenta importante para os trabalhos realizados, pois conduziu as investigações de modo a examinar complexamente a região, expondo suas nuances e, sobretudo, seus processos constitutivos. Assim, ao tomar esta noção, situar as escolas em regiões de periferia não cumpriu apenas a tarefa de contextualização geográfica das instituições, mas tornou a territorialidade social e geográfica das escolas, à margem da cidade, como elemento fundamental para as análises.

A partir disso, aspectos culturais e históricos da localidade passaram também a ser considerados nas análises, desmistificando a periferia como espaço monocromático e reificado. Deste modo, uma parte inicial dos trabalhos dedicou-se a examinar a região das escolas. Para tal tarefa, as investigações recorreram a análises de documentos e pesquisas sobre as regiões, especialmente ao banco de dados sistematizado pelo Observatório de Porto Alegre (ObservaPOA).

O levantamento de dados verificou, então, que a região onde se encontravam as escolas surgiu por meio de diversos processos de ocupação. Alguns desses movimentos, considerados irregulares pelo governo municipal, são formados por famílias em busca de um menor custo de

vida, longe do centro urbano de Porto Alegre/RS. Constatou-se que uma significativa parte das ocupações do território dos arredores das escolas é também decorrente do processo de desocupação e desapropriação de outras áreas da cidade por parte do governo municipal, provocando o realojamento compulsório de comunidades inteiras para essas regiões. Como os deslocamentos são de comunidades inteiras, com suas identidades e práticas culturais, existem embates entre o público já morador do bairro e essa nova população. Por fazer parte desse território, esse embate se materializa também dentro da escola, o que leva anos para ser amenizado, de acordo com os professores. Assim, os espaços onde estão situadas as escolas não são uniformes, tendo em vista seus diversos processos de constituição. Tal constatação foi fundamental para o entendimento da cultura escolar construída nas instituições, que surge pelo entrecruzamento das histórias e culturas dos diversos sujeitos que coabitam o mesmo território.

Ainda a partir da noção de periferia urbana, observou-se que os arredores das escolas estudadas são constituídos por áreas ocupadas, majoritariamente, por famílias em condições de pobreza, sendo possível encontrar microrregiões denominadas “hiperperiferias” (TORRES; MARQUES, 2001), onde os problemas sociais, habitacionais e de saneamento básico são ainda mais intensos. Tais condições se refletem em moradias precárias, altas taxas de violência, baixas condições socioeconômicas da população, entre outros aspectos, também expressos pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano da localidade^{vi}. Assim, apesar da diversidade de trajetórias que compunham a localidade, seus habitantes compartilhavam dos processos segregatórios caracterizados pelas suas condições socioeconômicas e pelo território segregado que habitavam.

A concepção de periferias urbanas, vista por um prisma não homogeneizante, permitiu que as pesquisas identificassem nuances entre escolas situadas num mesmo bairro, porém em subáreas distintas. Assim, constatou-se que uma das escolas possuía o benefício da melhor localização dentro do mesmo bairro, enquanto outra estava em uma das áreas mais desassistidas socialmente e isoladas geograficamente, isto é, estava localizada em uma localidade de hiperperiferia. Tal diferença incidia sobre a comunidade atendida, conferindo vantagens ou desafios ao trabalho escolar, expressos, inclusive, nos dados demográficos de acesso a bens e serviços. Entretanto, apesar das diferenças dentro de um mesmo território, observou-se que os professores das duas escolas falavam da comunidade escolar praticamente sem distinção, como se

=====

trabalhassem na mesma região do bairro, desconhecendo as nuances, generalizando as situações-limite que, em uma das escolas, eram corriqueiras, enquanto na outra escola eram exceções. Isso quer dizer que a compreensão do território periférico como homogêneo segue permeando o senso comum escolar (ROSSI; BURGOS, 2014) e tem influências na maneira como os professores pensam sobre seus alunos e sobre o trabalho pedagógico que devem desempenhar com eles.

No cenário das escolas pesquisadas, os professores informam-se sobre o contexto da escola por meio do que contam seus alunos individualmente, pois não há produção de saber sobre o contexto ou mesmo consulta aos dados e estatísticas produzidos por órgãos públicos, apenas comentários e experiências que induzem certas práticas pedagógicas. De acordo com Burgos (2014), as visões dos profissionais da escola sobre os alunos e suas famílias é decorrente de um baixo grau de informação que a instituição tem sobre seu público, sendo esse um reflexo do processo precarizado de massificação da escola no Brasil. No caso da RME de POA, essa falta de conhecimento sobre os alunos é ainda mais lastimável, pois a rede tem em seu histórico recente uma proposta que parte do conhecimento das comunidades e dos alunos para a sua estruturação curricular (que ficou conhecida como Escola Cidadã^{vii}). Porém, a realização de pesquisas socioantropológicas foi reduzida a partir das mudanças políticas da Secretaria Municipal de Educação no decorrer das últimas duas décadas e, nas escolas investigadas, essas pesquisas, na atualidade, são inexistentes.

Dessa forma, a introdução da noção de periferia urbana aqui apresentada, associada aos pressupostos da Sociologia da Educação, contribuiu para os estudos ao oferecer uma perspectiva que colocou em evidência os múltiplos aspectos constituintes das realidades escolares. Nessa medida, argumenta-se que tal conceito é fecundo para pesquisadores e docentes da educação pública que, comumente, atuam em regiões periféricas, interpeladas por discursos generalizantes.

Dadas as especificidades dos objetos de estudo das pesquisas, o trabalho escolar e os processos curriculares, apresenta-se a partir deste ponto as contribuições do conceito de efeito do território em cada uma das investigações.

5 A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO ESCOLAR NA PERIFERIA E O EFEITO DO TERRITÓRIO

*Simone Costa MOREIRA, Graziella Souza dos SANTOS, Luís Armando GANDIN
Periferias urbanas e efeito do território: contribuições conceituais para análises de processos curriculares e do trabalho escolar.*

Uma das pesquisas caracteriza-se como um estudo sobre a escola pela perspectiva sociológica com o foco na análise das características do trabalho escolar quando realizado em periferias urbanas. Para possibilitar esse estudo, foram definidas como campo empírico duas escolas da RME de POA situadas em um dos bairros com menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), ou seja, que apresenta os menores valores no que diz respeito à longevidade, à educação e à renda da população que nele habita.

Partindo de alguns dos principais referenciais da Sociologia da Educação, como é o caso de Pierre Bourdieu (2010, 2011, 2012), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2010) e Michael W. Apple (1989, 2000, 2006), a pesquisa transita entre os contextos macrosociais e microsociais da escola, relacionando-os. Derivando de uma breve retomada histórica das instituições de ensino, especificamente de seus currículos focados em conteúdos oriundos fundamentalmente dos grupos sociais privilegiados (tradição seletiva), problematiza as instituições de ensino e sua relação com a população pobre e com as minorias, especialmente no que diz respeito à produção de seu desempenho, “fracasso” ou “sucesso” escolar, na perspectiva de Lahire (2008). Os principais autores que referenciam a metodologia do trabalho são Apple (2006), com a perspectiva da Análise Relacional; e Carspecken (2011), com a contribuição da Etnografia Crítica. Como procedimentos metodológicos foram utilizados: observações, entrevistas com professores e equipes diretivas, diário de campo e análise de documentos. As observações dos espaços coletivos da escola (estrutura física, recreio, reuniões pedagógicas, assembleias, conselhos de classe, entre outros) duraram cinco meses, antecedendo o período das entrevistas. Em cada uma das escolas, foram entrevistados professores dos três ciclos de formação, totalizando 15 professores participantes. Além disso, foi realizada uma entrevista coletiva com a equipe diretiva de cada instituição de ensino. Durante o percurso de 5 meses, a imersão na escola foi registrada no diário de campo da pesquisadora, servindo como fonte para a análise do trabalho escolar, em conjunto com as entrevistas e com os relatos do processo de construção do projeto político-pedagógico de cada escola.

Destaca-se aqui a importância do conceito de efeito do território desde a construção do objeto de estudo da investigação: o trabalho escolar. Trabalho escolar é um conceito

=====

desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2010) e compreende o conjunto de ações pedagógicas realizadas por um tempo prolongado por meio da escola, com o intuito de incutir uma determinada cultura nos estudantes. Para apreender a especificidade desse trabalho, quando desenvolvido em ambientes escolares de regiões periféricas da cidade, foi fundamental ampliar o referencial teórico com os estudos desenvolvidos sobre o efeito do território e as características que assumem as periferias urbanas no país. O trabalho escolar na periferia urbana se justifica como um objeto de estudo atual e relevante, tendo em vista a necessidade de ampliar a visão sobre o tema da relação entre escolas e comunidades periféricas para além dos estudos quantitativos (KOSLINSKI; ALVES, 2012) ou do ambiente doméstico, trazendo as escolas como objetos de análises mais incisivas (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). O enfoque construído para estudar a relação entre escolas e comunidades periféricas empobrecidas se deu por meio do conceito do efeito do território, pois seu uso contribui para o entendimento da capacidade que os bairros segregados têm de envolver a comunidade com as questões da escola, assim como para o forte impacto que a segregação residencial tem sobre os recursos físicos e humanos das escolas (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

As precárias condições socioeconômicas do território onde se situavam as duas escolas do referido estudo também ajudaram a configurar certas especificidades do trabalho escolar desenvolvido nesses contextos, que passa a ser não somente centrado em ações pedagógicas, mas também, em ações de acolhimento e encaminhamento psicossocial. Observando conjuntamente os setores das escolas, verificou-se uma quantidade significativa de tempo que os serviços pedagógicos dedicam ao encaminhamento de alunos para a Rede de Apoio^{viii} ou para instituições públicas de assistência social e saúde. Os conselhos de classe, por exemplo, evidenciam esse procedimento de definir encaminhamentos para suprir necessidades básicas de cuidados dos alunos, além de pensar estratégias pedagógicas para a superação de dificuldades de aprendizagem. As escolas tornaram-se muito ativas nesse sentido de buscar suporte para os alunos em instâncias extraescolares, uma vez que a demanda de encaminhamentos é bastante grande, tornando tal tarefa, ao fazê-la repetidas vezes, parte do trabalho escolar configurado nestas instituições.

Outra característica dos territórios periféricos que tem efeito direto sobre a escola, verificada na pesquisa empreendida, é a constante mudança das famílias que compõem as comunidades, algo que a literatura educacional mostra ser de grande dano à vida escolar dos alunos das classes populares. As famílias se mudam com muita frequência dentro do próprio bairro, ou para outros bairros ou cidades, devido à instabilidade financeira e, em especial no bairro estudado, devido ao envolvimento com o tráfico de drogas. Em períodos de enfrentamento das facções, algumas famílias partem com a roupa do corpo, abandonam as casas e as mochilas das crianças na própria escola.

Nas escolas participantes da pesquisa, professores e equipes diretivas, geralmente, interpretam a realidade da maioria de seus alunos a partir da perspectiva da falta, da carência. Eles seriam carentes de afeto, de cuidados familiares, de atenção, de valores, de condições básicas para viver.

Arroyo (2010) aborda essa compreensão da educação como uma compensação da carência como um processo de ocultamento das desigualdades. O autor afirma que pensar esses coletivos de pessoas como sendo um problema a ser enfrentado tem como resultado uma política socioeducativa reducionista que, para suprir essas carências, se propõe a “[...] equipar com habilidades e competências necessárias para diminuir as desiguais condições de inserção na sociedade letrada, na empregabilidade, ao menos na sobrevivência” (ARROYO, 2010, p. 1389). Nessa perspectiva, Connell também argumenta que:

[...] o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam. Famílias e crianças transformaram-se em portadoras de um déficit para o qual as instituições deveriam oferecer uma compensação (CONNELL, 2010, p. 15).

A autora afirma que, apesar de rechaçadas veementemente por estudos de diversas áreas e pela própria população pobre, esse entendimento de déficit, de uma “cultura da pobreza”, tem se perpetuado. Isso se dá devido à transformação desse discurso numa ideologia orgânica de programas chamados compensatórios, direcionados às escolas que atendem alunos empobrecidos.

=====

Noções de *déficit* (ou dos alunos como sendo indivíduos aos quais falta quase tudo) afloram nessas universalizações, as quais são extremamente danosas aos alunos das classes populares^{ix}.

A lógica do *déficit* estava presente nos relatos das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em conversas com os responsáveis pelos setores, por meio da observação da divergência entre o mundo da escola e o mundo familiar de um grupo numeroso de crianças, com maior incidência na escola situada na hiperperiferia. Essa divergência, do ponto de vista teórico, pode ser compreendida como um caso de discrepância entre o *habitus* familiar e o *habitus* exigido no ambiente escolar. A definição de *habitus* trata da interiorização de princípios da cultura de um determinado grupo pelos indivíduos que o compõem, sendo esses princípios dispostos sob a forma de linguagem (manifestações orais, sotaque, elocução, dicção) e da *hexis* corporal (propriedades do corpo como aparência física e corpo socialmente tratado – roupa, adereços, maneiras e condutas) (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1975 apud NOGUEIRA; CATANI, 2011).

Entretanto, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa constatou que a escola não apenas certifica os estudantes conforme suas disposições adquiridas pelo trabalho pedagógico familiar, mas as professoras agem intensamente para tentar diminuir essas distâncias entre o *habitus* familiar e o *habitus* dominante. E, mais do que isso, ao que indicam os dados da investigação, essa é a base do trabalho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se questionar o sucesso desse trabalho e a excessiva culpabilização da família pelo fracasso dos seus filhos na escola em detrimento da responsabilização do sistema de ensino tal como está posto, mas não se pode negar o trabalho intensivo das professoras dos anos iniciais para diminuir esse distanciamento e possibilitar que os alunos acessem os conhecimentos compreendidos como escolares.

Os dados apontam também para o fato de que, quanto mais precárias as condições de vida da população local, quanto mais ausente ou escassa a presença do Estado na localidade – desencadeando a segregação da escola, quanto menor o suporte da mantenedora (filosófico, humano, material, político-pedagógico), quanto mais frágil a formação docente no que diz respeito às relações entre educação e pobreza e quanto mais individualizado e isolado o trabalho pedagógico no âmbito da escola, mais intenso é o efeito do território periférico no trabalho

escolar. Esse conjunto de aspectos, em suas várias possibilidades de conjugações entre si, dão a tônica do senso comum escolar e, a partir daí, das respostas elaboradas pelas instituições de ensino, assim como pelos professores individualmente, às descontinuidades dos processos de ensino-aprendizagem e ao processo de desescolarização da escola e gestão da pobreza (ALGEBAILLE, 2004; PEREGRINO, 2006). No caso das escolas estudadas, o efeito do território periférico trouxe para a centralidade do trabalho escolar a gestão da pobreza, caracterizada como atenção básica à saúde, alimentação, vestimenta, habitação, primeiro emprego etc. A gestão da pobreza ocupa excessivamente o trabalho dos serviços pedagógicos, em especial.

Por tudo isso, o trabalho escolar, sob efeito da periferia urbana estudada nesta pesquisa, do ponto de vista pedagógico, pode ser caracterizado como descontínuo, precarizado e solitário. Do ponto de vista institucional, o trabalho escolar caracteriza-se pela desescolarização da escola e gestão da pobreza. Porém, conforme as características do território atendido, se periferia ou hiperperiferia, a intensidade do efeito do território no trabalho escolar é menor ou maior. De toda forma, é um trabalho exigente e, portanto, requer suporte redobrado em todos os âmbitos (político-pedagógico, humano, material, financeiro, entre outros).

6 A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS CURRICULARES NA PERIFERIA E O EFEITO DO TERRITÓRIO

A segunda investigação que embasa este artigo dedicou-se a examinar os processos curriculares protagonizados pelos professores, também em duas escolas da RME de POA. Neste caso, optou-se por realizar o estudo em duas instituições situadas em regiões significativamente diferentes da cidade, considerando, para essa escolha, especialmente as condições socioeconômicas das áreas, por meio do IDHM. A partir dele, selecionou-se uma escola situada em uma região com um Índice de Desenvolvimento Humano menor (IDHM 0,638 – menor índice da cidade de Porto Alegre) e outra em uma região com um indicador maior de desenvolvimento (IDHM 0,765). O objetivo da pesquisa consistia em analisar os processos de recontextualização curricular protagonizados pelos docentes no âmbito de seus planejamentos de práticas pedagógicas e os diversos elementos em jogo nesse processo, considerando o efeito do

=====

território como um dos fatores em potencial nesses contextos. A pesquisa empreendida desenvolveu-se no decorrer de sete meses de investigação etnográfica, ao longo dos quais o trabalho de 14 professores foi acompanhado. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula e da rotina escolar, bem como entrevistas com os docentes, diretores e supervisores pedagógicos das escolas.

Nortearam o estudo as noções de currículo formuladas especialmente por Apple (1999; 2006), Garcia e Moreira (2006), Moreira (2007) e Gimeno Sacristán (2000), que definem o currículo para além de um objeto ou programa de estudos. Segundo esses autores, o currículo é considerado um ambiente simbólico, material e humano em constante disputa pela construção de uma determinada visão de mundo (APPLE, 1999). Nessa perspectiva, o currículo não é tomado como algo estático, mas também não é entendido como uma realidade abstrata à margem do sistema educativo e social mais amplo (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Submetido a esse prisma, o currículo escolar passa a ser compreendido como práxis, que orbita em torno do conhecimento escolar e suas disputas, e que se concretiza por meio de diversas práticas curriculares. O currículo é concebido como sistema complexo e articulado de práticas que incluem desde as políticas curriculares em funcionamento, o currículo escolar institucional prescrito e oculto, e o currículo recontextualizado (BERNSTEIN, 1996) pelos docentes. Interessava à investigação, de modo especial, o âmbito da construção e prática curricular na atuação dos educadores, por isso priorizou-se o acompanhamento do planejamento e da ação pedagógica dos professores em sala de aula. O estudo em questão estava particularmente comprometido em examinar os processos curriculares no contexto de escolas de periferia, dada a complexidade que se estabelece nesses contornos e os cíclicos processos de exclusão e segregação social que se perpetuam nesses espaços, papel social que a escola historicamente tem sido levada a assumir.

No âmbito do currículo, a partir da coleta e análise de dados, identificou-se que o efeito do território atuava de duas maneiras: a) de maneira objetiva – quando a rotina, a estrutura e o funcionamento da escola (e das práticas curriculares) sofrem alguma mudança efetiva em decorrência do efeito do território; e b) de maneira subjetiva – quando o efeito de lugar conforma

um saber docente que orienta os modos de sociabilidade, interação e distribuição do conhecimento (SANTOS, 2017).

Dentre as incidências objetivas do efeito do território sobre a instituição escolar e seus processos curriculares, uma primeira diz respeito ao surto de violência vivido, na ocasião da realização da pesquisa, nas comunidades nas quais algumas escolas municipais se situam, situação que alterou profundamente o trabalho e o currículo escolar. Na escola situada na região com menor IDHM da cidade, vivia-se, no período da pesquisa, uma guerra deflagrada entre facções que disputavam o controle do tráfico de drogas na localidade. A escola situada no centro da região de conflito passou a conviver com tiroteios frequentes, assassinatos e toques de recolher impostos pelos traficantes e alimentados pela cultura do medo que por um longo tempo predominou no território. Tal situação alterou por completo a rotina escolar, afetando de diversas maneiras os processos curriculares. Os horários escolares precisaram ser alterados durante algumas semanas, a frequência dos alunos piorou consideravelmente e a percepção generalizada de medo imperou durante um significativo período, comprometendo e mesmo imobilizando, em algumas circunstâncias, parte significativa do trabalho pedagógico. Conforme Salomone (2009, p. 250), “[...] a experiência cotidiana da violência tem impacto direto sobre a escola, repercutindo no processo de ensino-aprendizagem e revelando uma dimensão simbólica que ultrapassa os limites do observável”.

Observou-se que as experiências objetivas vividas, tais como descritas, criaram espaços para desdobramentos diversos, ora bastante diretos, como, por exemplo, quando a escola precisa adequar seus horários; ora mais simbólicos, quando os docentes passam a construir percepções sobre as especificidades do trabalho pedagógico nesses contextos. Nesse sentido, as incidências subjetivas do efeito do território sobre o currículo não afetam direta e explicitamente o trabalho, como ocorre quando a escola precisa ser fechada, por exemplo, por eventos extraordinários do local. Porém, provocam reações subjetivas que acabam alterando, de diversas maneiras, o trabalho escolar e docente a partir de elementos do território, ganhando assim materialidade.

No que concerne pontualmente aos aspectos curriculares, foram mapeados entre os docentes acompanhados na pesquisa quatro aspectos variáveis em relação aos seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino associadas ao efeito do território: a) os planejamentos e as aulas

=====

tornaram-se mais flexíveis e menos estruturados, dada a necessidade constante de reprogramar as aulas pela dinâmica instável do território que atua fortemente sobre a escola; b) recorrentes “intromissões” foram identificadas nos processos curriculares, quando situações relacionadas a fatos locais ocuparam a centralidade do planejamento ou das aulas, de uma maneira que não estava prevista originalmente; c) eventuais “interrupções” totais do planejamento e das práticas de ensino também foram documentadas, decorrentes de algumas circunstâncias, pontuais e episódicas, que atuaram de maneira objetiva sobre o currículo escolar, interrompendo ou obstruindo o planejamento dos professores; e, por fim, d) as práticas pedagógicas de ensino em sala de aula assumiram uma dinâmica bastante específica, também ajustando-se à demandas relacionadas ao efeito do território, especialmente adequando-se à rotatividade dos alunos e suas consequentes defasagens na aprendizagem, ora respondendo ativamente ao efeito do território, ora assumindo práticas mais simplificadoras do conhecimento.

Identificou-se a ocorrência de um certo abandono por parte de alguns educadores das questões mais voltadas ao conhecimento escolar em detrimento do necessário/urgente acolhimento ao aluno. Ao menos parte do grupo entrevistado dos professores disse ter muitas dúvidas sobre o que ensinar aos alunos que vivem condições de grande vulnerabilidade social e que por vezes ajustam os conhecimentos previstos por conta das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Conforme Van Zanten (2001 apud SALOMONE, 2009), os dilemas referidos pelos professores em relação aos seus processos de planejamento e prática pedagógica envolvem não apenas a distância entre o universo dos professores e dos alunos, mas também as tensões entre as “[...] exigências do currículo formal e as representações que parte dos professores faz sobre a incapacidade de os alunos provenientes dos espaços segregados assimilarem os conteúdos” (SALOMONE, 2009, p. 259). Assim, tanto o imaginário de certos modelos tradicionais idealizados de alunos e de currículo quanto as representações de alunos entendidos como problemáticos podem produzir efeitos perversos. Alguns mecanismos de adaptação pedagógica que se utilizam de práticas simplificadoras podem reproduzir um processo de exclusão e segregação, na medida em que os estudantes seguirão sem ter acesso a linguagens e códigos necessários para a luta por uma inserção social mais efetiva (SALOMONE, 2009).

Todas essas ressonâncias do efeito do território que incidem globalmente sobre a escola e os sujeitos que ali circulam e trabalham afetam, portanto, os processos curriculares, tanto no âmbito do planejamento curricular quanto das práticas pedagógicas de ensino. Assim, os dados evidenciaram que o efeito do território é um elemento importante, que atua nos processos de recontextualização curricular dos professores. Entretanto, ao analisar os achados, verificou-se que tais incidências são diversas e complexas. Por essa razão, cabe ressaltar que esse efeito não atua da mesma maneira sobre todos os professores, que reagem de formas distintas aos efeitos do território.

Os conceitos centrais neste artigo – periferia e efeito do território – estiveram presentes em ambas as pesquisas como elementos-chave no processo de definição dos objetos de estudo, coleta e análise de dados, embora o objeto central de interesse fosse distinto nos dois estudos (processos de construção e prática curricular e trabalho escolar).

As coletas de dados em ambos os estudos aqui arrolados evidenciaram uma longa lista de características e tarefas assumidas pelas escolas relacionadas em algum grau com o efeito do território. Na próxima seção, alguns achados são retomados e as considerações finais são desenvolvidas.

7 RETOMANDO AS CONTRIBUIÇÕES TRAZIDAS PELOS CONCEITOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito do território sobre as oportunidades educacionais, dentro dos estudos sobre as desigualdades educacionais, é um tema atual e com um potencial explicativo para diversas das problemáticas enfrentadas pelas escolas públicas situadas em periferias. A incidência do efeito do território sobre o trabalho escolar e sua dinâmica, assim como sobre os processos curriculares, precisa ser considerada na análise de escolas situadas em periferias urbanas, uma vez que tais efeitos, ao recaírem sobre populações já segregadas social, histórica, cultural e economicamente, tendem a ampliar as desigualdades já existentes.

Pretende-se, portanto, ao propor tal discussão, colaborar com uma análise sociológica das escolas públicas situadas nas zonas periféricas dos grandes centros. O uso das concepções de

periferias urbanas e de efeito do território em análises sobre o trabalho escolar e sobre os processos curriculares em instituições situadas em periferias pode trazer grandes contribuições para pesquisadores e trabalhadores em educação, como argumentado. Objetiva-se contribuir com uma análise da relação que tem se dado entre as escolas situadas em periferias – especialmente por meio de seus professores – e os estudantes que lá habitam e constroem suas trajetórias escolares. A complexificação proposta neste artigo, pelo uso dessas noções em estudos sobre processos educacionais em escolas de periferia, pode ajudar a evitar a repetição de um senso comum simplificador da realidade das comunidades das periferias urbanas onde estão situadas muitas das escolas públicas do país. Essa simplificação tem produzido, na educação escolar, o reforço da reprodução das desigualdades sociais.

Evitar a generalização das situações-limite (quando aspectos que seriam considerados de caráter excepcional são tomados como toda a realidade), fenômeno comumente observado ao tratar das realidades periféricas e também encontrado nas pesquisas realizadas, é uma das maiores contribuições que a operacionalização dos conceitos de periferia urbana e efeito do território pode oferecer ao campo educacional. A realidade de muitos alunos é impactante e existem casos muito graves de abusos e negligências. Entretanto, não é a realidade extrema de desamparo que caracteriza *todo* o grupo de alunos. Quando os professores descrevem esses alunos que mais lidam com situações-limite, essas características tendem a ser tomadas como experiências aplicáveis ao universo dos alunos da escola.

Lahire (2008) trata dessa questão, observando que a maneira como os professores falam de causas gerais dos fenômenos é diferente da maneira como falam dos seus alunos ou de algum aluno em específico. Os docentes manipulam categorias diferenciadas para referirem-se a causas sociais, predominando uma forma muito genérica. No entanto, ao versarem sobre seus alunos, o discurso genérico não se mantém. De acordo com o autor, isso se dá porque

Os professores (sobretudo aqueles que estão menos habituados a manipular categorias sociopolíticas) resistem na maior parte das vezes às explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou classes, por algumas (boas) razões. De um lado, encontram com regularidade casos que não se encaixam nos modelos que lhes são propostos: “desempenhos” exemplares em meios populares (às vezes é o seu próprio caso particular), ou, inversamente,

“catástrofes escolares” nos meios burgueses. Por outro lado, além do caráter excepcional de certos casos encontrados, a vida escolar os leva a tratar os alunos caso por caso (com nome e sobrenome), nunca totalmente similares entre si, apanhados em um contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares (LAHIRE, 2008, p. 13-14).

No caso das escolas pesquisadas, profundamente marcadas pelo efeito dos territórios aos quais pertencem, os professores entrevistados tendem a generalizar as situações de famílias que vivem em condições de extrema dificuldade, característica de determinadas configurações familiares, para descreverem “as famílias” que a escola atende, amenizando sua heterogeneidade. Problematizar e matizar a visão homogeneizante sobre o território e seus sujeitos parece ser uma grande contribuição que a inserção do conceito de efeito do território pode agregar aos debates e pesquisas educacionais. Nesse sentido, Salomone (2009, p. 262) afirma:

Capturar as ações pedagógicas em escolas de espaços segregados exige pensar o popular, não apenas a partir do que falta ou de signos homogêneos, mas como uma trama complexa, ancorada em um cenário de disputas, negociações e (re)apropriações, atentando para a heterogeneidade e as fissuras de um encontro histórico que convida a reconsiderar e a revisar as tradições. Assim, o cotidiano das instituições escolares deve ser pensado em termos de uma tensão, de um contexto contingente que antagoniza os poderes generalizadores e totalizantes [...] (SALOMONE, 2009, p. 262).

Operar com as noções de periferia e efeito do território conjuntamente com os referenciais sociológicos aqui mencionados auxilia também no posicionar das lentes metodológicas, de modo a atentar para dinâmicas de classe e raça e suas relações com o território e com a escola. Apple (2015^x) afirma que, por vezes, tais questões ficam subsumidas nas pesquisas sob algumas névoas epistemológicas. A utilização de tais conceitos impõe, justamente, que essas relações emerjam com maior clareza. Tomando as duas pesquisas realizadas conjuntamente, por exemplo, verificou-se que, nas escolas situadas nas regiões de periferia ou hiperperiferias, a presença de alunos negros era radicalmente superior ao número de alunos negros encontrados na escola localizada em território com maior IDH. De outro ângulo, observou-se que o modo de se relacionar e de se referir aos alunos também variava consideravelmente conforme o território examinado. Ainda que tal fato já tenha sido amplamente

=====

documentado por diversos estudos, como nos lembram Apple, Au e Gandin (2011), é fundamental que educadores e pesquisadores documentem tais dados com o intuito de testemunhá-los e de contribuir para debates e políticas que busquem a superação da segregação imposta a diversos grupos da sociedade. Sobre isso, Paiva e Burgos (2009, p. 8) alertam:

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa socioespacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 8).

Assim, ao concluir, argumenta-se que as noções de periferia urbana e efeito do território podem agregar significativamente às pesquisas dedicadas à análise de fenômenos educacionais. Tais conceitos auxiliam tanto na desconstrução de uma visão homogeneizante dos territórios e periferias, como, ao mesmo tempo, na construção de uma lente teórico-metodológica que atente para os diversos aspectos, sobretudo os desiguais e opressivos, que constituem as realidades examinadas.

Por fim, reforça-se que esse tema está inserido em uma área acadêmica de estudos que necessita ser fortalecida, da mesma maneira que suas análises podem enriquecer cotidianamente as discussões das escolas que atendem às classes populares.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito do território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE; Michael W.; AU. Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

=====

BRUNO, Gustavo; MENDES, Igor Issaf. **Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional**: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte. Trabalho apresentado no 11^a Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPEdSUDESTE, no GT 4: Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação. São João del-Rei, MG, 2014.

BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.); **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONNELL, R. W. **Schools and Social Justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa Cenpec**. v.42 n.146 p. 640-666 mai/ago. 2012.

GANDIN, Luís Armando. Porto Alegre as a counter-hegemonic global city: building globalization from below in governance and education. **DISCOURSE-ABINGDON**, v. 32, n. 2, p. 235-252, 2011.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: _____. (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-39.

GIMENO SACRISTÁN, J.. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KERDER, Raquel; HARDT, Letícia Peret Antunes. Reflexões sobre relações entre ocupações irregulares e questões ambientais no Brasil. In: **Encontro Nacional da ANPPAS**, IV, 2008, Brasília/DF.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013.

KOSLINSKY, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul-set. 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

MAURIN, É. **Le Ghetto français: enquête sur le séparatisme social**. Paris: Seuil, 2004.

MOREIRA, Antônio Flavio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, no prelo.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Niterói, 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Efeito Metrôpole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, v. XXXV, n. 16, p.101-129, dezembro, 2009.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROSA, Thaís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. **Anais do 33º Encontro Anual da Anpocs**. Set/2009.

ROSSI, Laura; BURGOS, Marcelo Baumann. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SALOMONE, Renata. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. p. 235-263.

=====

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo , v. 17, n. 47, p. 97-128, Apr. 2003 .

TORRES, H.; MARQUES, E. Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n. 4, p. 49-70, 2001.

Notas

ⁱ Uma das pesquisas foi concluída recentemente (SANTOS, 2017) e a outra encontra-se em fase de conclusão (MOREIRA, no prelo).

ⁱⁱ Grotas, invasões, palafitas, comunidades, favelas, entre outros são os nomes usados em todo o país para designar as ocupações desordenadas que se multiplicaram pelas cidades brasileiras. Esse tipo de ocupação recebe o nome de aglomerado subnormal, sendo esse um conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características a seguir: a) irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou; b) carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Sua existência está relacionada à forte especulação imobiliária e fundiária e à decorrente ampliação territorial do tecido urbano, à carência de infraestruturas as mais diversas, incluindo de transporte e, por fim, à periferação da população. (Fonte: IBGE. Aglomerados subnormais: informações territoriais. Disponível em:

<<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>>

ⁱⁱⁱ Optou-se por utilizar a expressão “efeito do território”, apesar desse conceito ter diferentes nomenclaturas. No decorrer deste subitem estão explicitadas as demais nomenclaturas e a opção por essa expressão.

^{iv} “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>

^v Fonte: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=228>, consultada em 08/03/2017.

^{vi} Tais dados podem ser averiguados nos dados disponíveis no Censo 2010, sistematizados pelo Observatório de Porto Alegre. Disponível em: <<http://portoalegremanalise.procempa.com.br/>>

^{vii} Experiência educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, alicerçada nos princípios da Educação Crítica, vigente a partir da década de 1990. Tem como objetivos centrais romper com o histórico de evasão e de reprovação escolar, assim como construir uma escola fundamentalmente democrática, crítica e cidadã. Para tanto, alterou-se significativamente a forma de organização da escola e do currículo. Para saber mais: PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996 e também Gandin (2011).

^{viii} Segmento construído pela rede municipal de Porto Alegre que consiste em reuniões sistemáticas de um conjunto de profissionais da área da educação, saúde e assistência social que atuam de maneira a discutir, encaminhar e atender casos considerados graves de alunos da Rede Municipal de Educação.

^{ix} Para mais sobre essa noção, ver o primoroso estudo de Connell (1993).

^x Comunicação verbal.

Artigo recebido em 15/10/2017.

Aceito para publicação em 28/11/2017.

=====