



**TERRITÓRIOS DE (R)EXISTÊNCIA:
POTENCIALIDADES ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E
A CULTURA DE PERIFERIA**

*Territories of (r)existence: potentialities between the school and the
culture of peripheries*



Gilberto Cunha Franca ¹

¹ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades, Sorocaba, Brasil. franca@ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5637-2255>

Recebido: 22 de setembro de 2022; Aceito: 25 de novembro de 2022; Publicado: 25 de novembro de 2022.

RESUMO

Este artigo discute as formas de resistência à gestão precarizada da escola pública a partir das próprias condições de existência das comunidades ao seu redor. Busca-se entender, mais especificamente, como o espaço escolar, através de práticas pedagógicas, pode se abrir às formas atuais de resistência dos sujeitos sociais das periferias urbanas. Trata-se de uma reflexão teórica sobre a escola a partir de uma perspectiva geográfica, e apoiada principalmente no conceito de território, como expressão da existência e da resistência coletivas. A metodologia da pesquisa é qualitativa e se apoia basicamente em revisão bibliográfica. Como resultado, a criação de espaços comuns e de comunidade de aprendizagem é apresentada como instrumento político-pedagógico de encontro de sujeitos sociais, linguagens e realidades diferentes. O artigo conclui com uma proposta de agenda de pesquisa empírica sobre a cultura de periferia nas escolas públicas.

Palavras-Chave: Território; Escola pública; Periferia e Comunidade.

ABSTRACT

This article discusses the Resistance to the precariousness in the management of Public Schools, which arises from the very living conditions of the communities that surround them. It tries to understand, more specifically through pedagogical practices, how the school space may open itself to the current ways of resisting, performed by the social subjects of urban peripheries. It is a theoretical reflection about the school from a geographical perspective, supported mainly by the concept of territory, seen as a phenomenon of multiple interactions. The research methodology is qualitative, based on bibliographical review. As a result of such reflection, the creation of common spaces and learning communities is presented as a political-pedagogical instrument, which matches different social subjects, languages, and realities. The article concludes with a proposal for an empirical research agenda on the culture of periphery in public schools.

Keywords: Territory, Public School; Periphery and community.

1. Introdução

A defesa da escola pública e, mais especificamente, da educação voltada às classes populares tem uma longa trajetória de luta por parte de sindicatos, partidos, movimentos sociais e estudantis, e intelectuais acadêmicos. Mas o interesse e a luta pela educação escolar pública vieram, antes de tudo, das próprias classes populares, sobretudo das mães migrantes, que viram nela um caminho necessário para criar seus filhos no contexto urbano, conforme apontado por Marília Sposito (1993) ao tratar do movimento popular por educação nos anos 1970 e 80 na Zona Leste de São Paulo.

Na medida em que essas classes populares foram deslocadas das cidades (ou diretamente do campo) para as favelas, margens e periferias, a escola pública foi se tornando cada vez mais um espaço de reprodução dessas e gestão da pobreza. Por isso também, em certa medida a dualidade entre escola de conteúdo para os ricos e escola de acolhimento para os pobres (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2012), vai se projetar separadamente no território, no processo de expansão territorial da escola pública.

Com a periferização da escola pública, ela se tornou elemento importante da paisagem e da estruturação da vida cotidiana de seus moradores. No entanto, ela será também influenciada pela existência e pelo dinamismo das periferias. E será atravessada e tensionada tanto pelos seus problemas sociais mais sensíveis quanto pela inventividade, solidariedade e luta para superar esses mesmos problemas.

Pesquisas recentes vêm apontando a potencialidade das últimas gerações no plano da arte e das diversas expressões da cultura nas periferias urbanas (JESUS et al., 2021; RAIMUNDO, 2017; TOMMASI, 2013). O hip-hop, nos anos 80, tem sido apontado como um marco desse movimento cultural, que se desloca para a literatura, especialmente por meio de saraus, como o Sarau da Cooperifa, no bar do Zé Batidão, Chácara Santana, periferia da Zona Sul de São Paulo; e o Sarau da Brasa, na Brasilândia, periferia da Zona Norte de São Paulo. E fala-se desde as duas últimas décadas em cinema de periferia e de modo mais geral em cultura de periferia ou cultura periférica.

Observa-se, também, o surgimento de contradições internas do processo de ressignificação da periferia. Cresce o público de classe média, que se desloca de bairros mais centrais, para acompanhar e consumir eventos culturais na periferia, em certos casos, proporcionalmente maior do que os moradores locais (TOMMASI, 2013). Sua centralidade cultural se vê também capturada pela mercantilização, que se apropria da periferia como uma marca, um produto imaterial. O empreendedorismo é exaltado como modo de trabalho e de vida, e soluções baseadas na superação pessoal para problemas sociais, são incentivadas por determinadas ONGs, programas de TV etc.

As periferias, ressignificadas, se transformam em territórios de disputa. De um lado estão as estratégias de gestão da população e da pobreza e de outro a resistência dos sujeitos subalternizados e periféricos, que se organizam coletivamente a partir de seus territórios.

Dentro desse contexto de disputa, discute-se aqui como a defesa da escola pública pode se apoiar na existência e resistência de sua própria comunidade local. Apresenta-se uma reflexão teórica do espaço escolar a partir de uma perspectiva geográfica, apoiada principalmente no conceito de território, como expressão da existência e da resistência coletiva. É um esforço de análise geográfica da educação que procura acompanhar o movimento que surge de baixo para cima, das práticas e saberes que atravessam a escola e nela se encontram.

Há uma preocupação crescente nas últimas décadas com a dimensão geográfica da educação, da escola e do ensino, desenhando um campo de análise descrito como geografia da educação (GOMES; SERRA, 2019; SILVA, 2017). Marcos Gomes e Ênio Serra entendem este campo como estudo da “dispersão em relação às redes, lugares, objetos e ações educacionais” (GOMES; SERRA, 2019, p. 15). Para Jorge da Silva, esse campo “consubstancia-se pela perspectiva espacial, entendida como aquela que se inicia pelos aspectos locais, distributivos e de coexistência que os fenômenos educacionais portam” (SILVA, 2017, p. 136).

Todos estes autores, indicam ainda a dimensão escalar na análise geográfica da educação. Marcos Gomes e Enio Serra, com base em Taylor (2011), apresentam uma classificação da geografia da educação em quatro escalas: a) “uma geografia dos locais de aprendizagem”; b) “da comunidade de alunos /bairro”; c) “região local” e; d) “internacional” (p. 10).

Para Jorge da Silva (2017), além disso, “a escala geográfica tem nos permitido pensar nos níveis de articulação que definem a empiria” (p. 136). Ele levanta questões fundamentais, tanto para a geografia quanto para a educação: “como pensar no professor da escola da periferia sem levar em conta suas concepções de mundo? Como pensar na escola pública sem levar em conta os impactos de políticas públicas decididas geralmente distantes da realidade em que ela está inserida?” (p. 136).

Gabriel Faria (2021), ao pensar também nessas questões, desenvolve a tese de que “o espaço escolar é produzido a partir da ação dos sujeitos numa disputa que relaciona estratégias de ação na ordem próxima e na ordem distante” (p. 16). Ou seja, o espaço escolar é constituído por espacialidades múltiplas, de um lado aquelas relacionadas à cotidianidade dos sujeitos sociais da escola e sua vizinhança, de outro aquelas que se relacionam aos sujeitos que agem para controlar o cotidiano, geralmente mediado pelas instituições do Estado.

Mas, por esse mesmo cotidiano dos sujeitos sociais da escola, passam outros modos de fazer e ler a escola e a educação, que surgem, de baixo para cima, das condições de existência e de resistência dos sujeitos sociais da escola e sua comunidade local. Desta existência e resistência local da comunidade escolar, tomando como referência a perspectiva multiterritorial de Rogério Haesbaert (2021), vem se formar outros territórios, que coexistem, atravessam e confrontam o domínio territorial da escola pelo Estado associado às forças hegemônicas do capital.

Na primeira seção deste artigo, será apresentado o método da pesquisa. Na sequência, são expostos os conceitos de território, multiterritorialidade e territórios de (r)existência. Na terceira seção, discute-se sobre a resignificação da periferia a partir da cultura. Na quarta seção, aborda-se o devir periférico da

escola pública. Por fim, a quinta seção, trata da importância dos espaços comuns na escola para o encontro democrático entre a cultura escolar e a cultura de periferia.

Desde baixo

Olhar a escola de baixo para cima, do ponto de vista dos sujeitos subalternizados, se coloca ao mesmo tempo como perspectiva de método e posição política. “Desde baixo”, segundo os filósofos Antonio Negri e Michael Hardt, “significa em primeiro lugar definir o poder do ponto de vista do subordinado, cujo conhecimento é transformado por meio da resistência e das lutas de libertação da dominação dos de ‘cima’” (NEGRI; HARDT, 2018, p. 114). Pela resistência dos sujeitos subalternos se refaz o modo de vida, se reelabora o saber e se renova as formas de expressão popular.

O saber popular está fundamentado, “na convivência com a necessidade e com o outro”, por onde “se elabora uma política, a política de baixo, constituída a partir das suas visões do mundo e dos lugares” (SANTOS, 2001, p. 132). Quando nos aproximamos do lugar e de suas visões de mundo podemos ver e aprender, com os de baixo, sobre o que se desponta na espiral de resistência. Mas em que se baseia a resistência e a política de baixo? Para Milton Santos, ela se baseia “no cotidiano vivido por todos, pobres e não pobres, e é alimentada pela simples necessidade de continuar existindo” (SANTOS, 2001, p. 33).

Mas se a resistência desde baixo é o primeiro aspecto metodológico, surge a pergunta: resistência à que? A todos dispositivos sociais, técnicos, normativos, pedagógicos, de dominação de classe, de controle dos corpos e normalização da vida. Esses dispositivos se impõem de cima para baixo, estruturando nossa existência sob relações sociais capitalistas e sob territórios de domínio do Estado.

Acontece que essas estruturas são atravessadas pelo fluxo da vida que elas querem dominar de cima para baixo. Dentro e além dessas estruturas sociais, territoriais e afetivas, passam uma multiplicidade de trajetórias que se encontram e desencontram diariamente. “As multiplicidades”, dizem Gilles Deleuze e Félix

Guattari, “se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Analisar as multiplicidades, que se encontram e se desencontram na escola, é o segundo aspecto da nossa metodologia.

Quando as multiplicidades na escola saem do controle dos agentes hegemônicos, o que acontece com mais intensidade nos momentos de resistência, os agentes hegemônicos, mediados pelo Estado, também reagem com novos dispositivos de controle. As reformas neoliberais da educação são o *modus operandi* dessa reação, cuja finalidade é realizar a gestão da população escolar por meio da desconstrução cotidiana dos vínculos sociais, afetivos e de solidariedade, que se refazem cotidianamente.

Por exemplo, a reorganização das escolas, realizada abruptamente em 1995 na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (FRANCA, 2010), e a tentativa de reorganização de 2015, na mesma rede, são tanto um processo de ajuste produtivo quanto um dispositivo de poder. Reorganizar alunos e professores em novas salas, turnos e escolas, fechando muitas delas, é uma estratégia de controle dos corpos e de quebra da resistência que se refaz no espaço escolar. O Estado faz das reformas neoliberais não somente um dispositivo econômico, de ajuste fiscal e mercadológico, mas um dispositivo de poder, sem o qual ele não ficaria de pé.

Tal reorganização escolar foi, nesse sentido, uma maneira para lidar com a crise do sistema disciplinar, de “adestramento” dos corpos (FOUCAULT, 2014). O sistema disciplinar vem perdendo a eficácia do controle social em subespaços como escolas, fábricas etc, diante do transbordamento desses subespaços através do meio informacional (SANTOS, 1996) e social (HARDT; NEGRI, 2009). Então da “disciplina dos corpos”, o poder passou a investir na “regulação da população” (FOUCAULT, 1988, p.131). Deleuze, previu as implicações desta regulação, quando disse: “estamos entrando na sociedade de controle, que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 2016).

Mas, “lá onde há poder há resistência” (...) “e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta [resistência] nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 89). A resistência surge onde a relação de poder se instaura, onde ele é investido, seja nas relações de trabalho, nas relações sociais, nos dispositivos tecnológicos, nos processos pedagógicos, etc. O que se defende aqui é que a resistência é o motor das transformações sociais, produtivas e tecnológicas. É ela que move a história, das próprias condições de existência dos sujeitos comuns, transformada em luta e em conhecimento insurgente.

Territórios de (r)existência

Esta seção trata do conceito de território, da perspectiva da multiplicidade e da resistência dos sujeitos subalternos. Parte-se da compreensão do território como conjunto localizado de elementos materiais, sociais e simbólicos (HAESBAERT, 2007; RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 2007). “O território em que vivemos”, diz Milton Santos, não é só “um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Próximo dessa concepção, Rogério Haesbaert lembra que, “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica” (2007, p. 20).

Claude Raffestin, fez uma contribuição importante quando deslocou o conceito de território da associação direta com o Estado e o direcionou para pensar a geografia das relações de poder. Para ele, “por causa de todas as relações [materiais e simbólicas] que envolvem, [a produção do território] se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 17). Este campo de poder, entretanto, não se inscreve apenas no domínio do Estado, como Claude Raffestin antecipou, ainda que este domínio seja a forma mais duradoura de organizar e conceber o território.

Para Rogério Haesbaert essa interação entre aspectos político-econômicos e simbólico-identitários é um “traço marcante de um pensamento latinoamericano sobre o território” (HAESBAERT, 2021, p. 149). Na América

Latina, diz ele, “o território como categoria de análise é construído”, tanto pelas “políticas estatais” quanto pelos “movimentos populares” (p. 133). E foi a resistência dos povos na América Latina que criou uma multiplicidade de territórios, como expressão da defesa de modos e condições de vida.

Assim, continua, “trata-se, portanto, de territórios de r-existência, onde a resistência se fortalece no combate às ameaças sobre a vida ao mesmo tempo em que a existência se afirma através da coexistência entre nossos múltiplos territórios/mundos de vida”. Dos povos indígenas e de origem africana, aos pobres urbano-metropolitanos, a defesa de modos e condições dignas de vida se expressa na defesa de seus territórios.

Este conceito de territórios de r-existência nos permite olhar para outras formas de vida (humana e não humana), outras relações de poder e outras maneiras de elaborar o saber, que r-existem dentro e além do Estado nacional, moderno, capitalista e colonial. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves, que formula inicialmente o conceito de território de r-existência, “o que temos é r-existência, isto é, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que atua nas circunstâncias, inclusive re-atua a partir de um topo, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 165).

Dessa forma, quando pensamos a escola como territórios de r-existência estamos pensando na interação de elementos materiais e simbólicos que nela resiste a partir “de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico”. Portanto, pensamos em uma multiplicidade de trajetórias que se encontram no espaço escolar a partir de sua existência, referenciada em um lugar comum e em suas maneiras de ler e falar sobre o mundo.

Os territórios de r-existência, formados ao longo da luta dos povos originários pela sobrevivência e defesa dos seus modos de vida, se deslocam, com a urbanização, para a luta dos pobres urbanos. Como sinaliza Rogério Haesbaert, “o giro multiterritorial incorpora as periferias urbano-metropolitanas, onde vemos surgir outros movimentos alternativos de base territorial, envolvendo outras formas de organização solidária” (HAESBAERT, 2021, p. 159). É o que

veremos a seguir, trazendo a discussão sobre a produção artística e cultural, que ressignifica o próprio conceito de periferia.

As potencialidades das periferias urbanas

Nesta seção discute-se o contexto das periferias urbanas e metropolitanas como potencial para criar territórios de (r)existência, abordando-se especificamente o movimento atual que surge da produção artística e de coletivos de cultura.

Como Tiaraju Pablo D'Andrea, “partimos do pressuposto de que, contrariamente a outras posições teóricas: periferia existe!” (2021, p. 31). Existe como “soma de pobreza e distância”, em relação aos espaços centrais da cidade. Uma distância que é também dos centros de poder e de tomada de decisões. A periferia é identificada, pela “presença [de] dispositivos de controle e repressão física e simbólica que incidem sobre a população periférica de forma geral”, e ainda, “mais intensa sobre a população negra” (DE JESUS et al., 2021, p. 267).

Mas, a periferia existe também “pela intensa produção artística que passou a ser produzida e a circular pela cidade”, como explicam Renato de Almeida e Marcelo de Jesus (2021, p. 46). Se na década de 1980 as periferias designavam normalmente “o amontoado de precárias residências que ocupam as franjas das grandes cidades”, atualmente “é por meio da música, literatura, cinema, teatro, dança e de outras linguagens artísticas que o povo pobre dos fundões da metrópole vem dando um novo significado à expressão periferia” (LEITE, 2008, apud TOMMASI, 2013, p. 15).

Essa produção cultural periférica é realizada principalmente por artistas e grupos independentes, e passou a se organizar com mais expressão nas duas últimas décadas pelos coletivos culturais (RAIMUNDO, 2017). “De maneira geral”, os coletivos de cultura, “são grupos que valorizam os processos democráticos, as estruturas menos hierarquizadas, cujas ações culturais compartilham de uma leitura crítica da realidade” (RAIMUNDO, 2017, p.3).

As atividades desses artistas independentes e coletivos de cultura nas periferias são feitas muitas vezes sob condições muito precárias em termos de recursos técnicos e financeiros. Por isso, a solidariedade, a cooperação e a inventividade constituem a base dessa produção cultural. Ela acontece na base da “sevirologia”, expressão cunhada por Soró e outros integrantes da Comunidade Cultural Quilombaque, de Perus, Zona Norte de São Paulo: “se você tem, você faz. Se você não tem, você faz do mesmo jeito. Você se vira” (SORÓ; DEDÉ apud ALMEIDA; JESUS, 2021, p. 55).

Ao invés de esperar por políticas públicas ou por produtores culturais, que privilegiam mais as áreas centrais da cidade, para Livia de Tommasi “os artistas periféricos—viraram produtores de si mesmos: produzem e vendem livros, organizam saraus e outros eventos para difundir suas obras” (TOMMASI, 2013, p. 6). Além disso, muitos deles, diz a autora, “também criam empreendimentos que produzem riqueza, material e simbólica, para e na periferia” (p.6).

O que se passou na música, principalmente, com Hip-Hop, desde os anos 80, se reverbera, mais recentemente, no cinema, na literatura, nas artes plásticas, com a produção estética da sua própria realidade urbana.

Ruas, praças, escolas, bibliotecas, bares, nas periferias são ocupados e usados nos bailes funk, fluxo, slams, saraus. Como disse o poeta e ativista cultural periférico, Sérgio Vaz, “o único espaço público que tem na favela é o bar. Você imaginou que a gente ia se acabar tomando cachaça? E a gente transformou os bares em centros culturais”

O reconhecimento dos saraus, que surgiram em bares e pontos de cultura nas periferias da cidade de São Paulo, se disseminou por outros territórios “onde começou a se falar também de ‘periferia’” (TOMMASI, 2013, p. 8-9) . Essa produção cultural, além disso, passou a ocupar o centro de São Paulo, como o Sarau da Cooperifa no Museu da Língua Portuguesa, Língua Afiada, e os Sarau na Praça no Teatro Municipal, num devir periférico da cidade.

Livia De Tommasi, entretanto, levanta questões importantes quanto a reverberação nos “moradores da periferia” e apropriação deles desse “valor adquirido” por essa cultura de periferia (p. 19). Ela observa que “o público que

frequenta os espaços dos saraus, das rodas de samba e das outras manifestações culturais periféricas” (...) “representado pelos moradores das regiões ricas da cidade não tem parado de aumentar, (...) o público morador das periferias diminui ou, pelo menos, estagna”. Mas ela mesmo diz que isso é algo para ser investigado melhor em futuras pesquisas.

Se determinados espaços da cultura da periferia atraem menos moradores, torna-se importante investigar como essa cultura se disseminou para outros espaços, como as escolas públicas. De maneira espontânea ou organizada, algumas pesquisas procuram descrever e refletir sobre essa relação entre a escola e a cultura de periferia (BUZZI; EBLE, 2014). Os saraus, por exemplo, se deslocaram para muitas escolas, a exemplo do Sarau do Mesquiteiros, onde estudantes acessam a literatura e se tornam poetas, em atividades pedagógicas (BUZZI; EBLE, 2014).

Escola da periferia

A escola pública teve desde o início uma relação com a cidade. No município de São Paulo, os primeiros prédios escolares surgiram na década de 1890, com “múltiplas salas de aula, várias classes e alunos e vários professores” (SOUZA, 1998, p. 10). Essas primeiras escolas, os suntuosos Grupos Escolares, foram estrategicamente construídas no centro da cidade de São Paulo como espelho da República, recém proclamada (p. 49).

Mas, paralelo aos Grupos Escolares instalados nos centros urbanos, continuaram existindo as Escolas Isoladas, localizadas nos bairros, subúrbios e vilas rurais. As Escolas Isoladas funcionavam, muitas vezes, na própria casa dos professores, em situações precárias de trabalho e de ensino-aprendizagem, com programas reduzidos. Para Souza, “apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos escolares foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para os professores” (p. 51). Como se pode notar, a desigualdade espacial da educação pública, desde sua origem, foi produto de

escolhas políticas, que privilegiou os centros urbanos e as populações de seu entorno próximo.

A partir da década de 1960, segundo Santos, “o Estado precisa garantir que as massas que migram do campo para a cidade possam se colocar a serviço da lógica urbana” (2014, p. 23). Faz isso expandindo a escola pública para as periferias urbanas, como parte do processo de formação da classe trabalhadora e divisão de classe, separadas cada vez mais geograficamente. Para Eveline Algebaile (2013), a “expansão escolar por meio da produção de escolas precárias” (p. 204) não acontece por algum tipo de determinismo geográfico, como se fosse “um mero reflexo dos padrões locais de organização territorial” (p. 204).

Ou seja, a produção precarizada da escola pública relaciona-se também com as funções que passa a cumprir enquanto organização do Estado. Dentro do projeto hegemônico de nação para a educação pública das classes populares, que pouco se altera ao longo do tempo, fez com que a “ampliação da presença da escola junto à população e ao território, bem como de ampliação da incidência da escola sobre o tempo, as formas e os conteúdos de formação humana”, não representasse, “necessariamente, melhorias” (ALGEBAILLE, 2013, p. 209).

No entanto, não se pode desconsiderar que a expansão da escola pública nas periferias foi também resultado da luta dos movimentos populares (SPÓSITO, 1993; RAIMUNDO et al., 2021). Essa luta por escola pública foi protagonizada principalmente pelas mães na busca pela educação de seus filhos, e contou principalmente com o engajamento de professores (as) e gestores (as) que se identificaram com essa causa.

A demanda por educação pública e gratuita nas periferias urbanas de São Paulo acompanhou a chegada de migrantes, principalmente de nordestinos e nortistas (RAIMUNDO, et al., 2021). Com a instalação das escolas na periferia, professores e gestores se deslocaram de outros bairros, muitos deles das áreas mais centrais. Atualmente, uma parte importante das novas gerações de professores vem das periferias e muitos moram próximo da escola (ADÃO, 2016). Cada escola é assim um espaço complexo de interação social geograficamente

distribuídas em torno dela, delimitando trajetórias, encontros e ritmos do cotidiano de seus sujeitos sociais diretos e indiretos.

Por isso, na análise espacial da escola um primeiro passo é, segundo Silva (2014, p.2), “ponderar sobre os aspectos locacionais da instituição” e “reconhecer quem são os elementos que a constituem assim como eles estão distribuídos no interior da escola e no seu entorno”. Ainda segundo o autor, os sujeitos que integram a vida escolar, “constituem relações que se expressam territorialmente” a partir do qual podemos discutir, “sobre os significados das diferentes formas de poderes e conflitos que ali se configuram”.

A partir do enfoque locacional e distributivo do fenômeno educacional, seguindo os passos de Jorge da Silva, podemos abordar as diferentes escalas de análise da escola e as forças sociais e políticas que atuam nela. “O olhar de perto” (...) “nos permite observar o detalhamento”, enquanto “o olhar de longe é a possibilidade que temos de relacionar situações aparentemente diferentes que estão visceralmente interligadas” (SILVA, 2014, p. 2-3). Da sala de aula ao espaço escolar, do lugar à região metropolitana e assim por diante, a escola internaliza determinadas relações sociais, de poder e de saber.

Gabriel Faria (2021), partindo da elaboração de Henri Lefebvre, dos níveis e dimensões da realidade urbana (1999), discute como a multiplicidade de relações são internalizadas na escola pública. Para ele, há tanto uma “Escola, com grafia maiúscula”, ligada a uma ordem mais geral e distante de reprodução da sociedade capitalista, dominada pelo Estado, quanto uma “escola, com grafia em minúscula” (p. 121), que se remete a ordem próxima dos sujeitos sociais da escola, e que produzem sua própria espacialidade.

Sua tese, da relação entre uma ordem distante e ordem próxima e a proposta de Jorge da Silva, olhar de longe e olhar de perto, procuram captar as diferentes forças sociais, políticas e, claro, educacionais, que se relacionam e se confrontam no espaço escolar. Podemos ver essa relação e conflito a partir do conceito de verticalidade e horizontalidade de Milton Santos, segundo o qual as verticalidades expressam os “interesses corporativos sobre os interesses

públicos” (2001, p. 107), enquanto as horizontalidades, são constituídas de “espaço de vocação solidária” (p. 111).

Onde a escola se instala, ela se integra horizontalmente ao lugar, o afeta e é afetada por ele. Sua relação com a vizinhança pode ser de desencontro e estranhamento. Mas, pode ser de encontro e reconhecimento mútuo entre diferentes mundos e linguagens, quando as fronteiras entre a escola e a sua comunidade local são atravessadas, transgredidas, como apontaremos a seguir.

Comunidade de aprendizagem

*Na periferia
quando a gente diz nós vai
é porque nós vamos mesmo*
Sérgio Vaz¹

Se “a existência é produtora da sua própria pedagogia” como dizia Milton Santos, um trabalho fundamental das pedagogias críticas e democráticas seria abrir a escola e o ensino para o saber que cada presença potencialmente carrega. Como disse Bell Hooks, “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida”. A autora é provocativa ao dizer que é preciso ir além dessa simples afirmação da presença de todos e “demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas”. Para Hooks, um exercício fundamental a ser realizado pelos (as) professor (as) é “valorizar de verdade a presença de cada um” (HOOKS, 2021, p. 13).

Depende deles e delas o reconhecimento permanente de que todos podem influenciar as dinâmicas de sala de aula e de outras dinâmicas dentro e fora do espaço escolar. “Essas contribuições são recursos”, e “usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade de aprendizagem” (HOOKS, 2021, p. 13).

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2>. Acesso em: 03/09/2022

Cada presença é singular e traz consigo uma multiplicidade de relações e sobreposições, naturais, sociais, afetivas, tecnológicas, que se expressam numa complexa interação de classe, raça, gênero, sexo, lugar. Daí a importância da abordagem interseccional, que nos ajuda a compreender essa complexa presença de cada sujeito da escola, ou seja, nos ajuda entender como o “racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW apud BARBOSA, 2019, p. 24).

Para as alunas negras, conforme aponta Carolina Pinho, “o conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero incentiva a elaboração e a transmissão de saberes subjugados da teoria social crítica das mulheres negras” (PINHO, 2022, p. 24). É importante que todos os alunos, e especialmente as alunas negras, conheçam a trajetória de mulheres que refletiram sobre as opressões de classe, raça, gênero, em diversos campos da arte, a exemplo de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, na literatura, e a exemplo de Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, nas ciências humanas.

O estudo interseccional na escola, para Gabriel Faria (2021, p.162), nos permite “compreender como essas marcas [de classe, gênero, raça, sexo, lugar] produzem e são produzidas pelos sujeitos [também] em relação no espaço escolar”. Nesse espaço, se há “ações hegemônicas que buscam controlá-los e produzir desencontros”, e normalização do corpo e das subjetividades, há também, ele diz, “o potencial de ações contra-hegemônicas produzidas pelos encontros desses sujeitos que fazem com que o espaço escolar seja um espaço aberto e de múltiplas possibilidades” (p. 62).

Como manter esse espaço aberto e fazer dele um recurso pedagógico de formação e transformação coletiva a partir da presença de todos? Como promover o encontro diante de tantas diferenças de classe, raça, sexo, lugar, religião, que também pode nos fragmentar e nos separar? Não parece haver receita para isso. Mas a noção de comunidade de aprendizagem, como aborda bell hooks, é uma maneira interessante de enfrentar esses desafios. Criar

comunidade, diz ela, é “atravessar fronteiras com a intenção de permanecer verdadeiramente conectados em um espaço de diferença por tempo suficiente para sermos transformados” (2022, p. 3).

A escola é esse espaço de diferença, por excelência, por onde múltiplas trajetórias se encontram cotidianamente. Cada presença traz uma existência também múltipla relacionada às questões urbanas, de classe, raça, gênero, sexualidade e afetivas. Por isso, discutir essas questões é parte fundamental do reconhecimento da presença de todos, todas e todes. E cada uma destas questões torna-se um tema transversal, que envolve diferentes áreas do conhecimento para problematizá-lo e conhecê-lo na sua complexidade.

As atividades pedagógicas que atravessam as fronteiras disciplinares são fundamentais nesse caso. Para Nacinovic & Rodrigues (2020, p.94) “a partir da interdisciplinaridade abrem-se espaços comuns na escola”, o que permite envolver, dizem as educadoras, “outros profissionais, a família e a comunidade”. Através do atravessamento de fronteiras disciplinares pode-se ir mais longe, e seguir atravessando as fronteiras das séries, da sala de aula, e da escola com sua comunidade, criando espaços comuns de ensino e aprendizagem e acolhimento, como vimos tão necessários na Pandemia da COVID 19.

O comum, no sentido dado pelo arquiteto e urbanista grego, Stavros Stavrides, “é algo que está na base de um conjunto de relações de compartilhamento”, que “está além do público e do privado” (2021, p. 9). O espaço escolar, no entanto, delimita o que é compartilhado pelo público específico da escola, sob regras definidas hierarquicamente, de modo geral. Porém, mantemos aqui o conceito de comum para falar dos espaços que surgem na escola e que “desafia as regras que definem e mantêm a esfera pública”, (STRAVIDES, 2021, p. 10).

Rafaela Nacinovic e Maria Rodrigues, quando se referem à criação destes espaços comuns, estão pensando na educação inclusiva, de pessoas com deficiência, tratadas na maioria das vezes como inadequadas para partilhar o tempo e o espaço comum a todos da escola. Mas podemos pensar as demais

diferenças e mesmo o conjunto dos alunos, considerados, quase sempre como imaturos para compartilhar livremente o tempo e espaço escolar.

O que Jacques Rancière chama de “partilha do sensível”, a maneira como tomamos parte do espaço e do tempo, revela mais profundamente o sentido de política e da democracia na escola, para além de participação na sua gestão. “A política” diz o filósofo “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis tempos” (RANCIÈRE, 2009, p. 15-17).

Na origem grega da palavra escola, *skhole*, havia o sentido também de tempo livre, não como tempo para o descanso ou bagunça, mas como tempo livre para uma um aprendizado interessante e criativo. “A escola”, disse Jacques Rancière, “teve certo papel, justamente enquanto instituição do tempo livre, mais do que pelo saber que ela distribui” (RANCIÈRE, 2012, p. 13). Restituir o tempo livre e a partilha comum do espaço escolar é recuperar o sentido democrático da educação escolar.

Quando isso acontece, surge um foco de resistência à política educacional, e seus dispositivos de programação serializada do tempo e de organização fragmentada do espaço para a formação de sujeitos úteis e dóceis para o trabalho. Uma educação voltada à formação de uma vida plena é incompatível com os mecanismos de controle do trabalho dos professores e dos processos de ensino aprendizagem, como esses instituídos por avaliações externas e todo tipo de controle que vem de cima para baixo.

Na abertura de espaços comuns e de tempo livre, coloca-se também o desafio do atravessamento das fronteiras da linguagem. Como disse Paulo Freire, “é preciso que a escola popular, sobretudo a que se situa no mais fundo das áreas periféricas da cidade, pense seriamente a questão da linguagem, da sintaxe popular” (FREIRE, 2001, p.45). E se, como diz Paulo Freire, “não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos”, restringir as linguagens populares é restringir elementos significativos “do mundo social concreto” que só poderiam ser expressos por elas.

A criação de uma comunidade de aprendizagem em que a presença de todos é realmente valorizada, é também a criação do encontro entre as linguagens e normas chamadas “cultas” e as linguagens e expressões populares. A cultura popular, marginal, periférica, tais como o hip-hop, as batalhas, os saraus, o funk, para não falar da literatura, do cinema e da arte produzida nas periferias urbanas, são linguagens que nos ensinam a pensar o mundo social concreto das periferias, através de uma estética própria, original e autoral.

As linguagens populares, periféricas, marginal e subalternas atravessam todos os dias, silenciosamente, os muros da Escola, pois os alunos e alunas são os portadores desta cultura. Mas esse atravessamento das fronteiras também acontece na escola como parte de projetos pedagógicos, que se abrem para artistas e coletivos de cultura, como no Sarau do Mosquiteiros (BUZZI; EBLE, 2014). E nesse sentido, o papel dos professores e gestores escolares é fundamental para manter a abertura de espaços comuns e a criação de comunidades de aprendizagem, onde seja possível o encontro de diferentes linguagens e diferentes mundos.

Considerações finais

Esse artigo traz uma discussão sobre escola pública das periferias urbanas. Ao falar da escola a partir de sua localização geográfica, procura-se ressaltar a força que o próprio lugar exerce sobre o cotidiano da vida escolar. No período atual em que a periferia começa a ser reconhecida também pela sua produção cultural, buscou-se mostrar como isso se reverbera no espaço escolar, da mesma maneira que fortalece a resistência dos sujeitos subalternizados, referenciadas em seus territórios de existência.

Pensar a escola da perspectiva dos sujeitos subalternizados e dos territórios de (r)existência, ou seja, desde baixo, se coloca ao mesmo tempo como posição política e metodológica. Desde baixo, nos faz ver diferentes territorialidades que se sobrepõem no espaço escolar, formadas pela internalização de uma multiplicidade de relações. Se a Escola se inclui na

territorialização do Estado, verticalmente, outras escolas são construídas horizontalmente pelas territorialidades dos sujeitos sociais e sua vizinhança.

A periferia, que foi por muito tempo identificada pelos seus aspectos negativos, como concentração de pobreza e distância em relação ao centro, passa a ser também concebida pelos seus atributos positivos, principalmente por um conjunto de expressões e linguagens artísticas. Desde a década de 1980, do HipHop aos Slams e aos Saraus, artistas independentes e coletivos deflagraram uma produção que passa pela música, literatura, teatro, artes plásticas, e que veio a ser conhecida como cultura de periferia, ou cultura periférica.

Os mecanismos de captura dessa cultura são inúmeros e nada pode garantir de antemão que o mercado e o Estado não venham diluir sua capacidade de contestação e originalidade estética. Porém, feita das condições precárias de vida, essa produção se ergueu na base da solidariedade, da cooperação e da criatividade, com forte atratividade entre jovens e adolescentes. E além de ruas, praças e bares das periferias urbanas, a cultura de periferia chegou às escolas, principalmente através da literatura.

Desde a criação das primeiras escolas na cidade de São Paulo, os chamados Grupos Escolares, escolas suntuosas voltadas às classes médias e brancas, foi reservada uma outra escola às classes e bairros populares, mais precarizada, conhecida como Escolas Isoladas. Essa diferenciação socioespacial se acentuou no processo de periferização da cidade, na medida em que o Estado manteve, estrategicamente, a função da escola pública como espaço de formação e gestão dos pobres, mais do que um espaço de democratização do acesso ao conhecimento.

Como instituição do Estado, dominado pelas classes dominantes, a escola pública ignorou a diversidade social, cultural e geográfica do Brasil, impondo uma língua e uma linguagem “cult” sobre as múltiplas línguas originárias e as linguagens populares. Nesse sentido, ela foi uma das instituições da colonialidade urbana, portadora da cultura e da racionalidade ocidental, enquanto negava as práticas e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, migrantes, principalmente nordestinos.

Mas se a escola se instala como posto avançado da territorialização do Estado, ela também se adapta às condições do lugar. Primeiro, porque será parte da luta dos moradores, migrantes, que viu nela uma necessidade para melhorar suas condições de vida e de trabalho. Segundo, porque ao internalizar a população local, ela será atravessada e permeada pela existência de seus sujeitos sociais, segundo suas condições de classe, gênero e raça. Sob o território do Estado, a escola será também espaço de resistência dos territórios periféricos.

Daí a importância das pedagogias democráticas e radicais na criação de comunidades de aprendizagem, que reconheça a presença de todas as pessoas e acredite realmente na contribuição delas. Como a existência é portadora de outras pedagogias, outras racionalidades, outras linguagens, o papel dos (as) professores (as) e gestores (as) é fundamental para que a escola e os processos de ensino e aprendizagem se abram para o encontro das diferenças. Ao possibilitar esse encontro a escola se torna um espaço imprescindível de aprendizado e experiência democrática.

Nesse sentido, propôs-se aqui a criação de espaços comuns na escola, para o atravessamento de fronteiras entre salas, turmas, períodos, disciplinas, através de projetos pedagógicos e atividades interdisciplinares, relevantes principalmente para os alunos e as alunas. Isso já vem sendo realizado em muitas escolas, apesar das estratégias de controle do Estado sobre a vida escolar. Esses projetos e atividades criam a possibilidade de problematizar a condição social e urbana a partir das expressões e linguagens que surgem dos próprios sujeitos sociais periféricos.

Espera-se que esse artigo seja capaz de evidenciar a potência atual do encontro entre a escola e a cultura de periferia. Ele foi pensado como reflexão teórica e metodológica sobre esse encontro, que já acontece nas escolas através dos saraus, das feiras literárias, organizados na maioria das vezes entre a escola e coletivos de cultura e artistas locais. Para conhecer melhor esse encontro, é importante construir uma agenda de pesquisa sobre a cultura de periferia nas escolas, através de estudos empíricos, e outras reflexões sobre a dimensão geográfica da educação.

Referências Bibliográficas

- ADÃO, A. D. Relações entre Família e Escola a partir de uma perspectiva territorial nos municípios de Guarulhos e São Paulo: Estudo de caso comparativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2016.
- ALGEBAILLE, E. A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 15, p. 200-219, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693>. Acesso em 08/07/2022.
- ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALMEIDA, R. de S. e JESUS, M. N. de. Desafios para a cultura de periferia na cidade de São Paulo. In D'ANDREA, P. T (org.) Reflexões periféricas. Propostas em movimento para a reinvenção das quebradas. Editora Dandara/Centro de Estudos Periféricos, São Paulo, 2021, p. 45-66.
- BUZZI, S. K.; EBLE, T. A. A educação intercultural em prática: a literatura marginal/periférica e o sarau dos Mesquiteiros. In: ANPED SUL, X, 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2014. p. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/935-0.pdf
- D'ANDREA, P. T. Notas sobre uma pesquisa engajada na necessidade de reinvenção das periferias. In: D'ANDREA, P. T (org.) Reflexões periféricas. Propostas em movimento para a reinvenção das quebradas. Editora Dandara/Centro de Estudos Periféricos, São Paulo, 2021, p. 29-44.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil platôs: Volume I. São Paulo: editora 34, 2011.
- FARIA, G. B. B. A produção do espaço e seus sujeitos no cotidiano escolar: apontamentos e considerações para uma metodologia de análise da escola. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- FRANCA, G. C. Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde24092010-151114/pt-br.php> Acesso em: 05/06/2021.

- GOMES, M. V. e SERRA, E. Por que falar sobre geografia da educação? *Giramundo*, v. 6, n. 12, p. 7 - 21, 2019. <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v6i12.2757>
- HAESBAERT, R. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Niterói: CLACSO / Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territoriodecolonialidade.pdf>. Acesso em: 09/06/2020
- HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, Ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>
- HARDT, M e NEGRI, A. Bem-estar comum. Rio de Janeiro: Record, 2016
- HARDT, M. e NEGRI, A. *Assembly. A organização multitudinária do comum*. São Paulo: Editora filosófica Politeia, 2018.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: MEDIAfashion/Folha de São Paulo, 2021.
- JESUS, A. da S (et al.). Vioência, racismo e genocídio na metrópole paulistana: uma discussão necessária em tempos neoliberais. In: D'ANDREA, P. T (org.). *Reflexões periféricas. Propostas em movimento para a reinvenção das quebradas*. Editora Dandara/Centro de Estudos Periféricos, São Paulo, 2021, p. 263-285.
- LEFEBVRE, H. A revolução política. São Paulo: Humanitas, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>
- NACINOVIC, R. do C. e RODRIGUES, M. G. A. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na educação inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. *Imagens da Educação*, v. 10, n.2, p. 92-103, 2020. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51232>.
- PINHO, C. S. de. Pensamento feminista negro como orientação teóricometodológico de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, C. S. de; MESQUITA, T. V. L. (org.) *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. Veneta, São Paulo, 2022, p. 17-49.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. A invenção dos territórios: a experiência latinoamericana e caribenha. CECENÁ, A. E. (org.) CLACSO, Buenos Aires, 2006, p. 151-197. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019090853/6Goncalves.pdf>

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

RAIMUNDO, S. L. Salve quebradas. Defendendo o óbvio. A lei de Fomento à Cultura das Periferias. Simpósio Nacional de Geografia Urbana, XV, 2017, Salvador. *Anais...* Salvador, 2017, p. 1-24.

RANCIÈRE, J. A partilha do sensível. Estética e política. São Paulo: eixo experimental: Ed. 34, 2009.

STAVROS, S.; FRANCA, G.; BAFFICA, J. Reivindicar a cidade como espaços comuns. Aprendendo com os movimentos de moradia da América Latina. *Emetrópolis*, nº 47, ano 12, p. 6-18, 2021. Disponível em: http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/049/original/emetropolis47.pdf?1651616566. Acesso em: 07/09/2021

SANTOS, D. A Geograficidade da Escola e o Ensino de Geografia. *Rev. Tamoios*, ano 10, n. 1, p. 17-29, 2014. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2014.11626>

SANTOS, M. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, J. L. B. A necessidade dos estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: um exemplo na região metropolitana de São Paulo. *Boletim de Geografia (Maringá)*, v. 35, n. 3, p. 135-151, 2017. <https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v35i3.32053>

SILVA, J. L. B. Estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino aprendizagem: o exemplo do bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo. *Coloquio Internacional de Geocrítica*, XIII, 2014, Barcelona, *Anais...* Barcelo, 2014, p. 5-10. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Luiz%20Barcellos.pdf>. Acesso em: 22/05/2022

SOUZA, R. F. de. Templos de civilização: a implantação da escola pública Primária Graduada no Estado de São Paulo, 1890 - 1910. São Paulo: editora UNESP, 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC, Editora da USP, 1993.

TOMMASI, L. de. Culturas de periferia: entre o mercado, os dispositivos de gestão e o agir político. *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 12, n. 23, p. 1134, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2013v12n23p11>