

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**PATRIMÔNIO PÚBLICO: DE TODOS OU DE  
NINGUÉM? UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO SOBRE  
INTERVENÇÕES AO PATRIMÔNIO ESCOLAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Gabriela Martins Machado**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



**PATRIMÔNIO PÚBLICO: DE TODOS OU DE NINGUÉM? UM  
ESTUDO ANTROPOLÓGICO SOBRE INTERVENÇÕES AO  
PATRIMÔNIO ESCOLAR**

**Gabriela Martins Machado**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ceres Karam Brum**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Machado, Gabriela Martins

Patrimônio público: de todos ou de ninguém? um estudo antropológico sobre intervenções ao patrimônio escolar. / Gabriela Martins Machado.-2014.

133 p.; 30cm

Orientadora: Ceres Karam Brum

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2014

1. Patrimônio 2. Violência escolar 3. Vandalismo 4. Territorialização 5. Casa e rua I. Brum, Ceres Karam II. Título.

---

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Gabriela Martins Machado. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: byelamachado@yahoo.com.br

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado**

**PATRIMÔNIO PÚBLICO: DE TODOS OU DE NINGUÉM?  
UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO SOBRE INTERVENÇÕES  
AO PATRIMÔNIO ESCOLAR**

elaborada por  
**Gabriela Martins Machado**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências Sociais**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Ceres Karam Brum, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

**Ana Maria R. Gomes, Dra. (UFMG)**

**Arabela Campos Oliven (UFRGS)**

Santa Maria, 11 de abril de 2014.



***Aos** meus pais, por aguardarem mais um dos meus nascimentos, desta vez  
como Cientista Social.*

***À** minha avó, Juraci Martins, por compartilhar comigo o amor pelas palavras  
bem empregadas.*



## AGRADECIMENTOS

Há quem condene a insatisfação com palavras duras, a chame de pecado e a culpe pela guerra. Já eu devo a ela cada linha desse trabalho. Se algo me trouxe até aqui foram as lacunas, que são as moradas de todos os desafios.

Vazios preenchidos, é hora de celebrar distribuindo dezenas de muito obrigados: à minha chefe e aos meus colegas de jornal A Fonte, Márcia, Adri, Evandro e Mateus, que entenderam e compensaram dois anos de ausência na expectativa do meu retorno; ao Instituto Estadual de Educação Tiaraju, por generosamente abrir suas portas para responder às minhas inquietações e aos meus familiares, que apesar de acharem que eu me tornei uma chata que vê oportunidade de teorizar em qualquer situação, apoiaram estes dois anos de aventuras, ajudando na organização da minha rotina para que eu pudesse viajar diariamente de São Sepé para Santa Maria.

Agradeço também a minha orientadora, professora Ceres Karam Brum, por me fazer querer um dia ser como ela: sensível, motivada, (estilosa, por que não dizer?) e capaz me fazer acreditar em um futuro para as dez modestas páginas que entreguei na primeira etapa de seleção do mestrado. Estendo o reconhecimento aos demais professores do curso. Este texto foi enriquecido com o muito que aprendi com cada um. Foi certa do valor dos debates e provocações lançados em aula que resolvi prorrogar nossos encontros por mais quatro anos, agora no bacharelado em Ciências Sociais.

Aos meus amigos próximos, teço alguns agradecimentos especiais: Raquel Fronza, que mesmo a distância não desistiu de acreditar na jornalista que existe em mim, Mateus Barreto (outra vez) e Laura Rodrigues por saberem tão bem quanto eu quantos recomeços cabem em uma dissertação, às Divers, que a esta altura já devem estar com o espumante no gelo, e aos meus companheiros de final de semana, Diego, Priscila e Paola, que nunca me negaram momentos de gargalhadas e descontração que serviram para aliviar o medo do insucesso.

Por fim, o meu obrigada vai para os meus colegas: os pequenos, do Tiaraju, que me receberam com simpatia, descontração e piadas do tipo “Professora, a aluna Gabriela não está copiando”; e é claro, os do mestrado em Ciências Sociais – os mais lindos, os mais doces, os mais generosos e os mais divertidos que eu poderia ter. Sim, eles merecem nada menos que os mais empolgantes adjetivos do mundo, pois amenizaram a dureza das leituras e trabalhos com a solidariedade prestada.

Para minhas Lulus, fica o desejo para que continuemos dividindo por muitos anos momentos além-universidade, sempre marcados por debates acalorados, preocupações e inseguranças, amolecidos por risadas satisfeitas, abraços sinceros, algumas guloseimas e bons drinks.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PATRIMÔNIO PÚBLICO: DE TODOS OU DE NINGUÉM? UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO SOBRE INTERVENÇÕES AO PATRIMÔNIO ESCOLAR**

AUTORA: GABRIELA MARTINS MACHADO  
ORIENTADORA: CERES KARAM BRUM  
Santa Maria, 11 de abril de 2014.

Por que os alunos produzem marcas nas paredes, muros, mesas e armários da escola? Seriam estas manifestações puramente violentas, relacionadas à revolta gratuita e vandalismo contra a instituição de ensino? A proposta deste trabalho é buscar respostas para estes questionamentos, encontrando interpretações alternativas ao senso comum para as intervenções feitas por frequentadores de espaços públicos escolares. Para tanto, realizou-se trabalho de campo com viés etnográfico no Instituto Estadual de Educação Tiaraju, localizado no município de São Sepé/RS, de onde se extraiu subsídios para demonstrar que tipo de relação os estudantes constroem com o espaço escolar, como estes vínculos invisíveis são exteriorizados e materializados e por quais motivos a escola pode ser considerada um patrimônio local.

**Palavras-chave:** Patrimônio. Violência escolar. Vandalismo. Territorialização. Casa e rua.



## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PUBLIC HERITAGE: FOR US ALL OR NOBODY? AN UNTHROPOLOGICAL STUDY ON INTERVENTIONS TO THE EDUCATIONAL HERITAGE**

AUTORA: GABRIELA MARTINS MACHADO  
ORIENTADORA: CERES KARAM BRUM  
Local e data da defesa: Santa Maria, 11 de abril de 2014.

Why do students produce marks on school walls, tables and cabinets? Were these purely violent demonstrations related to free riot and vandalism against the educational institution? The purpose of this study is to seek answers to these questions by finding alternative interpretations to common sense for the interventions done by goers of school public spaces. To do so, we performed ethnographic fieldwork with bias at the State Institute of Education Tiaraju, located in Sao Sepe / RS, where subsidies were extracted to demonstrate what kind of relationship the students have with the school environment, how these invisible links are externalized and materialized and for what reasons the school can be considered a local heritage.

**Keywords:** Equity. School violence. Vandalism. Territory. Home and street.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul. A localização do município de São Sepé está demonstrada com a letra A. ....39
- Figura 2 – Estátua do Índio Sepé Tiaraju, instalada em uma das principais avenidas de São Sepé. Foi construída com sucata pelo artista plástico Zeca Teixeira no início dos anos 1990.....41
- Figura 3 – Foto aérea de São Sepé em 2013. ....44
- Figura 4 – Pirâmide etária de São Sepé construída com dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística durante o Censo 2010. ...47
- Figura 5 – Fachada atual da Escola Estadual Mário Deluy, local onde funcionaram as primeiras aulas do Instituto Tiaraju .....57
- Figura 6 – Frente do Instituto Estadual Tiaraju. Vista da Rua Francisco Antônio de Vargas, nº 333.....58
- Figura 7 – Vista da área coberta do Tiaraju. À esquerda da imagem está a cobertura de metal que conecta os prédios. À direita estão os banheiros externos. Ao fundo pode ser visto o bloco de salas de aula. ....72
- Figura 8 – Primeiro pavimento do prédio de salas de aula do Tiaraju. À esquerda da foto vê-se uma galeria de imagens de ex-diretores e formandos do Curso Normal. À esquerda, a escada de acesso ao segundo pavimento. ....73
- Figura 9 – Quadras de esportes do Tiaraju. A proteção de tela mostra os limites da escola com uma área residencial. ....74
- Figura 10 – Assinatura produzida por aluno na parede de uma sala de aula.....77
- Figura 11 – Assinaturas e mensagens na parede dos fundos da escola .....88
- Figura 12 – Caixinha de giz de uma das professoras de matemática do Instituto Tiaraju. ....91
- Figura 13 – Festa de Halloween do Instituto Tiaraju em 2013. Na imagem aparece parte da decoração e se percebe a limpeza e organização do salão de festas da escola. ....115
- Figura 14 – Lateral do guarda-roupa que eu utilizava enquanto aluna do Instituto Tiaraju. A data da assinatura maior, de uma colega de aula, coincide com o ano em que ingressei na escola. ....125



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 CAPÍTULO I – ALGUMAS PARTICULARIDADES DO CAMPO DE PESQUISA .25</b>	
2.1 Um lugar de memórias.....	25
2.2 Considerações sobre a Rede Pública Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul.....	35
2.3 Explorando São Sepé.....	37
2.3.1 Breve histórico da cidade .....	39
2.3.2 A terra de Sepé hoje.....	43
<b>3 CAPÍTULO II – UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, DIVERSAS POSSIBILIDADES DE LEITURAS .....</b>	<b>53</b>
3.1 História e perfil documentados: o Tiaraju relatado nos papéis .....	55
3.2 Re-conhecendo o terreno: percursos etnográficos no Instituto Tiaraju .....	61
3.3 Escola, patrimônio e seus usos: nexos construídos a partir de um olhar antropológico .....	68
3.3.1 A entrada em campo .....	68
3.3.2 Estabelecendo contato .....	75
3.3.3 De volta aos bancos escolares.....	80
3.3.4 “Ô tia, anota coisas boas de nós”!.....	81
3.4 Percebendo e interpretando interações a partir do patrimônio escolar.....	86
<b>4 CAPÍTULO III – AFINAL, QUE CENÁRIO É ESTE? .....</b>	<b>93</b>
4.1 Retomando questões históricas .....	93
4.2 A escola enquanto palco de tensões.....	98
4.3 A dimensão patrimonial da escola .....	106
4.4 Percepção ambiental e os usos dos espaços .....	110
4.5 Casa e rua: categorias pertinentes ao entendimento da escola .....	116
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Paredes riscadas, vidros quebrados, portas de banheiros repletas de mensagens, assinaturas e palavrões. Difícil encontrar alguém que não conheça ou nunca tenha ouvido falar de uma escola que possua alguma destas características. Para justificar esta colocação, abro esta dissertação relatando aqui uma experiência pessoal: Eu, enquanto estudante, que trocou a escola privada pela pública em um determinado momento da minha trajetória no ensino formal, recorro de considerar comum que o local de ensino gratuito tivesse pior aspecto do que o particular. É importante dizer que esta impressão esteve permeada pelas minhas vivências na infância, período em que circulei entre um tradicional colégio de freiras, onde a vigilância sobre o patrimônio era constante e intensa, e as escolas estaduais de periferia em que minha mãe, que é pedagoga, atuava. Neste trânsito, percebia que a escola gratuita apresentava mais características de danos, como cadeiras quebradas, paredes escritas ou com a tinta descascada. Foi com o passar dos anos que as reflexões e o estranhamento passaram a permear minhas impressões acerca dos elementos inseridos intencionalmente em muros e fachadas.

A reformulação de meu pensamento inicial teve importância para a construção deste trabalho, intitulado *Patrimônio Público: de todos ou de ninguém? Um estudo antropológico sobre intervenções ao patrimônio escolar*. Tal pesquisa se propõe a responder a seguinte questão chave: *O modo com que os estudantes percebem o patrimônio público escolar pode influir na forma com que eles se relacionam e intervêm neste patrimônio?* Mais adiante, será elucidado o caminho percorrido até se optar por este recorte.

Para atender as expectativas desta proposta de estudo, realizou-se uma pesquisa etnográfica nos limites de uma escola estadual de grande porte localizada no centro do município de São Sepé<sup>1</sup>, região central do Rio Grande do Sul – O Instituto Estadual de Educação Tiaraju – ou seja, um exercício de observação participante. Além da análise dos dados coletados, o estudo é enriquecido por

---

<sup>1</sup> São Sepé é um município da região central do Rio Grande do Sul. Fica 56km distante de Santa Maria, cidade da Universidade Federal de Santa Maria, e 270km da capital do Estado, Porto Alegre. Conforme os resultados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, tem 23.798 habitantes. Destes, 5714 pessoas de diferentes faixas etárias frequentam creches ou escolas.

discussões teóricas articuladas a luz de trabalhos de autores que permeiam as Ciências Sociais.

É adequado trazer que a depredação das instituições públicas de ensino é um assunto que motiva acalorados debates, provoca a indignação dos gestores escolares, resulta em sanções para os estudantes que a praticam e, às vezes, até desperta certa revolta na comunidade, cujo conjunto de bens foi atacado – o que é justificável, já que compreender as razões que levam alguns indivíduos a danificar um patrimônio de uso comum não é uma tarefa fácil, embora seja necessária para a construção de estratégias eficientes de prevenção a futuros prejuízos. Vale lembrar a preocupação das autoridades com este tipo de problema mencionando o exemplo do lançamento de Comitês Comunitários de Prevenção à Violência nas Escolas (Copreves<sup>2</sup>), que ocorreu em 2011 por iniciativa do governo do Estado. Estes núcleos foram concebidos com a meta de reduzir a incidência de manifestações violentas nas instituições de ensino, inclusive as produzidas contra o patrimônio escolar. A sugestão é que as coordenações regionais sejam presididas pelas Coordenadorias de Educação do Rio Grande do Sul. Estas ficam responsáveis pelas tratativas com entidades parceiras da causa. No âmbito local, os comitês realizam um levantamento acerca dos principais problemas de violência nas imediações da escola, hierarquizam as ocorrências mais graves e urgentes, tentam identificar o que as estaria motivando e solicitam a intervenção dos órgãos parceiros. Na sequência, os integrantes do grupo devem produzir um planejamento de enfrentamento, controle, mediação e prevenção às manifestações de violência em quatro instâncias: violência e ilícitos penais, violência e vulnerabilidade social, violência institucional e violência no trânsito e, em seguida, estabelecer metas, ações, monitoramento corretivo e instrumentos de avaliação dos processos de gestão do projeto e na obtenção de resultados. As formações de educadores para atuarem neste programa seguem ocorrendo, no entanto, na escola pesquisada o projeto está parado. Conforme os gestores do local, o assunto chegou a ser abordado por instâncias superiores, porém, novas orientações sobre o projeto não chegaram à instituição.

É relevante dizer ainda, e com certa segurança, que o tema depredação escolar não foi suficientemente investigado no meio acadêmico e no espaço de intersecção das Ciências Sociais e da Educação. Atualmente, acompanha-se uma

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.educacao.rs.gov.br>

série pesquisas sobre o bullying<sup>3</sup>, dificuldades de relacionamento entre alunos e professores, indisciplina em sala de aula, entre outras temáticas que têm desdobramentos semelhantes. É claro que estes assuntos são de suma importância para o momento vivenciado, mas, muitas vezes, não adentram na relação entre aluno e ambiente escolar, no que diz respeito à sua interação com o conjunto de bens da escola. Este, quando aparece, geralmente já é enquadrado como vandalismo e, muito pouco se pergunta sobre o quê, quem quebra vidros, picha ou desenha nas paredes da escola quer mostrar com isto - se de fato estas pessoas têm tais atitudes com o único objetivo de danificar o patrimônio público ou se esta reflexão nem é feita levando em consideração outros fatores como o desejo de inclusão ou a necessidade de marcar presença naquele local. Em alguns trabalhos motivados pela depredação escolar já se assume a pichação e outros elementos como um contexto de violência. Conforme Souza (2007), estes julgamentos e reprovações manifestados em relação a tais formas de intervenção urbana – o autor dá ênfase à pichação – se dão desde o âmbito jurídico (defesa da propriedade privada e do patrimônio público) até a esfera moral e estética, passando pela aparente falta de propósito da ação.

Como já ficou subentendido, elucidar o que há por trás de questões provocativas, trazidas por atos que muitas vezes são julgadas como violência gratuita ou rebeldia, a exemplo dos escritos em muros, paredes e portas ou quebra de classes, é uma das ambições deste trabalho, bem como buscar o entendimento da percepção que os jovens estudantes têm sobre objetos que são classificados como públicos, em contraposição ao espaço privado de suas casas. Mas antes de demonstrar como estes sujeitos interagem com o patrimônio da escola, entendo como relevante falar sobre o que acredito, como autora desta pesquisa, ser desrespeito ao patrimônio público. Julgo que esta classificação seja pertinente à deterioração, destruição e inutilização de um bem que tem relevância histórica para uma comunidade. À escola, enquanto instituição que se propõe a educar, caberia desenvolver estratégias para fazer com que os alunos se sintam responsáveis por

---

<sup>3</sup> De acordo com a cartilha *Bullying* (2010), de autoria de Ana Beatriz Barbosa Silva e do Conselho Nacional de Justiça, o *bullying* é um termo de origem inglesa sem tradução no Brasil que denota comportamentos agressivos praticados por meninos e meninas no âmbito escolar. Tais atos de violência física ou moral ocorrem de modo intencional e repetitivo para um único aluno ou um grupo e podem ser manifestados em forma de insultos, apelidos, destruição de pertences, abuso ou assédio sexual, chantagem, difamação, exclusão, entre outros, inclusive, via internet. É comum que a vítima de *bullying* seja submetida a situações que a impossibilitem de denunciar o sofrimento.

estes bens, os conscientizando de seu valor a partir da liberdade de uso e acesso a eles.

Indo além, tenho a intenção de situar a escola dentro da categoria de pensamento patrimônio, justificando o porquê de ela ser assim considerada e que qualidades lhe são particulares. Aliada a isso, a ideia é adentrar no campo da História da Educação buscando compreender o surgimento da escola, que objetivos a instituição se propunha a atender e a que ela se presta atualmente. Esta investigação também deve esclarecer o porquê das intervenções ao patrimônio escolar causarem um desconforto tão grande perante autoridades e comunidade.

Feitas estas considerações iniciais, aproveito para justificar a pertinência deste estudo à linha de pesquisa Identidades Sociais, Etnicidades, Educação, Mídia e Consumo, que integra o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, já que a mesma vem ao encontro do entendimento do universo escolar enquanto local de sociabilidade e produção de cultura. Acrescento ainda que a realização desta pesquisa vem ao encontro de meus interesses pessoais e acadêmicos e dá continuidade a minha, até então breve, trajetória de pesquisa, que iniciou no curso de graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo. Como requisito para obtenção do título apresentei, no ano de 2009, a monografia *Comunicação e Educação: uma experiência com jornal impresso na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, em Santa Maria/RS*, que na época refletiu meu gosto pelos assuntos que permeiam as instituições de ensino estaduais, surgido após um estágio de quase dois anos em diferentes setores da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria (CRE).

Explicar como uma jornalista, que nunca frequentou aulas em cursos na área de educação, se interessou pela escola como campo de pesquisa, e pelas Ciências Sociais, mais precisamente, pela antropologia, talvez seja relevante para melhor esclarecer a configuração atual desta pesquisa.

Como grande parte dos acadêmicos, minha relação com a escola começou a se estreitar quando ingressei na Educação Infantil, em 1994, aos quatro anos de idade. Porém, antes disso, cheguei a acompanhar minha mãe em seu trabalho como pedagoga do Magistério Estadual, em algum momento que cobrei dela saber as funções que desempenhava em seu ofício. Mais adiante, já nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, minha preferência pelas disciplinas da área

de humanas era notável, até porque me mostrava mais hábil em absorver este tipo de conteúdo. Disposta a seguir uma profissão distante dos números e próxima às redações, que costumavam me render elogios por parte dos professores, optei por cursar jornalismo. Além de exercitar aquilo que gostava de fazer, a carreira me permitiria adquirir novos conhecimentos sobre uma série de assuntos que permeavam e ainda permeiam a sociedade brasileira durante a produção de reportagens.

Durante a faculdade, tive contato com a disciplina de Comunicação Comunitária, assunto na qual me identifiquei e que serviu de ponto de partida para a elaboração de minha monografia. No período de preparação do trabalho final de graduação, como já mencionei anteriormente, tinha uma ampla vivência no órgão que organizava a educação estadual pública na região de Santa Maria, a CRE, onde mantinha contato direto com os professores e diretores que lá atendia, incontáveis vezes, presenciando os desafios e êxitos nas atividades de suas escolas. Surpreendida com o entusiasmo que um diretor me mostrava seu jornal escolar, me senti desafiada a entender o que aquele periódico representava, não só para a instituição de ensino, mas para toda a comunidade que a circundava. Para desdobrar este problema de pesquisa, realizei observações e entrevistas, ao mesmo tempo que debati com uma série de autores das Ciências Sociais que trabalhavam questões relacionadas ao comunitarismo. A partir destas leituras, decidi que em algum momento investiria em um curso que abordasse mais de perto as relações estabelecidas nas sociedades.

Em 2011 surgiu a oportunidade de ingressar nas Ciências Sociais, como aluna especial, na disciplina de Introdução às Ciências Sociais. Durante as aulas, percebi que poderia aliar a familiaridade que tinha no espaço escolar com um estudo que fosse pertinente à área do conhecimento que estava tendo contato. Foi em uma entrevista com um secretário municipal, efetuada enquanto ainda trabalhava como repórter do jornal A Fonte, de São Sepé, que as relações estabelecidas pelas pessoas com o patrimônio público começaram a me interessar. Não me recordo do tema que tratava, mas da fala do entrevistado ficou marcada a seguinte colocação: “Eu não sei por que as pessoas pensam que o que é público não é de ninguém”. Deixei o gabinete da autoridade e me pus a refletir sobre as possíveis respostas para o questionamento. Lembrei-me das lixeiras danificadas por rojões, dos monumentos da praça riscados e das lamentações do Coordenador de Meio

Ambiente da prefeitura diante da desistência de se plantar flores e árvores nos canteiros das avenidas da cidade porque não havia uma única vez que não fossem arrancadas, e, é claro, das escolas. A partir daí, passei a investir na elaboração de um projeto que envolvesse as temáticas para participar da seleção do mestrado em Ciências Sociais.

Aprovada no curso e mais familiarizada com as leituras da área, o que trago com este trabalho é o produto do que absorvi enquanto iniciante no mundo da antropologia e, por consequência, da etnografia; das reflexões promovidas através do contato com autores específicos; mas, especialmente, do trabalho de campo que me permitiu voltar ao Instituto Estadual de Educação Tiaraju, onde fui aluna por dois anos, quando cursei a sétima e a oitava séries do Ensino Fundamental. Voltei desta vez como uma pesquisadora na área das Ciências Sociais.

Algumas das impressões que guardei da escola, enquanto estudante, aparecerão em breve nesta dissertação, que tem no primeiro capítulo a apresentação do campo de pesquisa, a cidade em que este está inserido e suas particularidades. Adiante, no próximo tópico, passo a trabalhar mais especificamente sobre o Instituto Estadual de Educação Tiaraju, apresentando-o em suas características físicas e sociais. Esta divisão ainda abrange os caminhos metodológicos percorridos até o presente momento, os desafios da investigação e alguns relatos sobre a relação que alunos e professores estabelecem com o patrimônio que delimita o lugar em que ensinam, administram e aprendem.

O capítulo seguinte traz discussões pautadas no desdobramento das informações coletadas durante a observação-participante. No de número três, abordo a escola em seu papel institucional com a ajuda de escritos da área da Educação, que permeiam tanto a parte histórica, do surgimento das instituições de ensino, passando pela sua importância para os processos educativos, a relação existente entre escola, juventude e cultura juvenil, além de uma breve abordagem sobre alguns dos conflitos existentes quando se questiona o papel da escola contemporânea e da busca pelo entendimento sobre porque certas formas de intervenção causam incômodo. Por fim, a ideia é trabalhar a escola enquanto um patrimônio. A partir disso, somam-se análises sobre como o conjunto de bens públicos pode ser territorializado, sendo o espaço da escola capaz de cumprir a função de casa e de rua, ou ainda, um ambiente que guarda marcas da passagem do tempo.

Já em vias de considerações finais, a ideia é produzir uma reflexão sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa, os desafios encontrados durante o trabalho de campo e as particularidades da etnografia no Instituto Tiaraju; bem como ratificar as interpretações possibilitadas pelo convívio com os alunos e os dados coletados durante a observação participante.



## **2 CAPÍTULO I – ALGUMAS PARTICULARIDADES DO CAMPO DE PESQUISA**

Professores, estudantes, funcionários, pais, classes, computadores, quadros-negros, salas de aula. Apenas mencionando estas palavras a alguém, é provável que já se saiba que elas se referem ao contexto de alguma instituição de ensino. Estes são cenários tão complexos e diversificados que nem milhares de termos e expressões os descreveriam na íntegra. No entanto, quando se opta por olhar para uma escola – ou qualquer outro local - com o objetivo de responder um problema de pesquisa, vale o esforço de apresentar o recorte investigado do modo mais completo possível. Como diz Mauss (1974), por trás de todo fato social há história, tradição, linguagem (p. 322). Conforme o autor, estes vínculos não podem ser ignorados. É por isto que, sendo o fato social “fruto das circunstâncias mais remotas no tempo e das conexões mais múltiplas na história e na geografia” (p. 322), ele “jamais deve ser separado completamente, mesmo pela mais alta abstração, nem de sua cor local, nem de sua ganga histórica”, (p. 322).

Antes do aprofundamento nestas questões, não abro mão de abordar com transparência que tipo de vínculo estabeleci com o Instituto Estadual de Educação Tiaraju, enquanto sepeense e ex-aluna. Este relato se faz interessante para fins de comparação entre as lembranças que ficaram de um tempo em que a escola era uma obrigação em meu cotidiano, e os dados apurados nela atualmente, a partir de uma perspectiva antropológica, pautada no exercício proposto por Cardoso de Oliveira (1996) de “olhar, ouvir e escrever”, aliado a algumas percepções originadas no ato corriqueiro de lembrar.

### **2.1 Um lugar de memórias**

Ao considerar apenas o lado prático da vida escolar, quando um aluno completa seus estudos ou abandona um determinado colégio por uma razão ou outra, o que permanecerá deste indivíduo no local em questão são indícios

documentais. Porém, é preciso reconhecer que a relação entre aluno-instituição funcionaria desta forma burocrática se o ser humano fosse desprovido de memória. Pessoas passam anos frequentando salas de aulas, e nelas fazem amigos, desafetos, sentem-se em casa ou nunca conseguem estabelecer uma relação de identificação com o local. Portanto, após o encerramento do período escolar, com certeza, ficam muitas lembranças formadas pelo produto das experiências ocorridas naquele espaço.

É por conta disso que não se pode encarar a memória como um mero arquivo que retém os fatos exatamente como eles ocorreram – aqui a tratamos como algo que existe em dois níveis: um individual e o outro social (Antunes, 2008). A referida capacidade vai além de um artifício biológico: também é a casa do imaginário e da composição dos indivíduos como seres sociais. Nas palavras de Casadei (2010):

[...] a memória individual não é nada mais do que a memória formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma não redutível destas várias memórias coletivas que se aloca no ser e representam a sua parcela individual de experiência. Em outras palavras, a constituição da memória é, em cada indivíduo, uma combinação aleatória das memórias dos diferentes grupos nos quais ele sofre influência, (p. 155).

Complementando, vale dizer que a memória referida é uma espécie de morada dos sentidos das ações e dos sentimentos de pertencimento. Além disso, apesar de cada pessoa ser dona das suas próprias lembranças, ela também é coletiva. Ao dizer isto, se confere para a memória uma abordagem sociológica, assimilando-a como uma forma de história pautada não no tempo cronológico, mas na dimensão da existência de uma associação de sujeitos.

Este discurso pode ser mal recebido em um julgamento inicial, mas é coerente. Maurice Halbwachs, em sua obra *A Memória Coletiva* (1990), coloca que experiências pessoais estão ancoradas nos grupos a qual as pessoas estabelecem vínculos. Como não poderia deixar de ser, ele assume que a memória individual é uma realidade, mas ela se só se mantém viva porque está protegida nas entranhas do social.

Mediante estas colocações, devo mencionar que o Instituto Estadual de Educação Tiaraju serviu de cenário para algumas das minhas vivências sociais, e é por isso que tal espaço escolar se transformou em um lugar de memórias para mim. Portanto, como afirma Caldeira (1988):

Ao contrário do que acontece em outras ciências e mesmo nas outras ciências sociais, em que o analista e pesquisador procura o mais possível estar ausente da análise e da exposição dos dados, como meio de garantir uma posição neutra e objetiva legitimadora da cientificidade, o antropólogo nunca esteve ausente de seu texto e da exposição de seus dados, (p. 134)

É pertinente que eu traga aqui um pouco da minha experiência pessoal, que inevitavelmente acaba se somando ao papel de observadora-participante, que exerci para a elaboração deste trabalho.

Eu tinha 11 anos de idade a primeira vez que entrei no Tiaraju. Foi por conta de momentos de contenção de despesa que os meus pais sentenciaram: tu vais mudar de colégio. E aí só me restou acostumar com a ideia.

No início do ano de 2001, comecei a me preparar para a migração – de um tradicional colégio de freiras da minha cidade, São Sepé, para o ensino público. Um tanto resistente à mudança, minha exigência foi ficar na mesma turma de 7ª série que as outras colegas que haviam passado pela troca em anos anteriores. No contexto em que eu estava inserida, o caminho era bastante comum: quase todos os alunos que deixavam o colégio de freiras particular iam para o Tiaraju, já que este era considerado o estabelecimento de ensino público mais bem frequentado da cidade na época. A companhia era importante porque as meninas conhecidas me ensinariam tudo sobre a nova escola. Conhecer as regras era uma questão de segurança, afinal quem vinha do colégio particular era “play<sup>4</sup>” e estava sujeito a algumas perseguições por parte das “machorras<sup>5</sup>”.

Ainda lembro bem do quanto as “grandalhonas” me inibiam. Apesar de nunca ter sido ameaçada, não ousei fugir das regras: usar roupas simples, sempre cumprimentá-las, quem sabe dividir a merenda e nunca provocá-las, especialmente

---

<sup>4</sup> Plays: O termo “play” era usado para distinguir grupos dentro da comunidade escolar. É equivalente a boy, patricinha ou mauricinho. No Tiaraju assim eram chamados os alunos que já haviam estudado em colégios particulares, tinham vínculo familiar com os professores da escola, moravam no centro da cidade ou pertenciam a uma classe social mediana pelos estudantes que não se enquadravam nestas classificações. É claro que esta definição é bastante superficial e teria de ser explorada tanto da perspectiva dos integrantes do grupo play quanto daqueles que os classificavam desta forma se fosse o foco deste trabalho. No entanto, aqui a palavra foi mencionada apenas para rememorar o meu contexto estudantil, importante para enriquecer o texto.

<sup>5</sup> Machorras: O grupo em que eu estava inserida chamava assim algumas meninas mais velhas e de porte físico avantajado que eram tachadas de briguentas e valentonas por ameaçarem as meninas menores, se sentirem provocadas facilmente e causarem brigas na saída da escola. O termo não denota opção sexual.

Nota de esclarecimento: As expressões aqui colocadas entre aspas, e não especificadas nas notas de rodapé eram comumente empregadas como um desdobramento dos grupos mencionados acima.

em situações competitivas. Por precaução dei um jeito de me livrar das aulas de Educação Física. Não éramos da mesma turma. Eu, enquanto play, era da 71 – a sala dos “filhos de professores” e dos “riquinhos”. As “valentonas” ficavam junto com os outros “repetentes”. O problema é que, na hora dos jogos, os times ficavam mistos e as trompadas inevitáveis. Como não queria correr o risco de ser pega na saída, preferi me retirar à francesa, sob a proteção de um atestado que escondia sentimentos de medo e preguiça.

Parece claro que as classificações êmicas mencionadas acima e destacadas com aspas tinham relação com status social, especialmente econômico, e designavam a formação de grupos com determinadas afinidades culturais e até de alguns preconceitos. Poucos eram os indivíduos que conseguiam transitar ao mesmo tempo entre as turmas de “riquinhos” e “valentonas”, por exemplo. Havia certa rivalidade neste sentido e os membros destas turmas costumavam delimitar o convívio para evitar julgamentos de seus pares.

Até hoje não sei dizer se consegui me sentir em casa no Tiaraju. Apesar de ter feito amigos, nunca me envolvi muito nas atividades extraclasse disponíveis na época. Cheguei a participar de algumas reuniões do Clube da Árvore, mas não vingou. Eu gostava dos meus novos colegas, mas não me identificava muito com o ambiente que tinha menos cobranças e rigidez de disciplina que o anterior. Isto pode parecer estranho, afinal, uma maior liberdade costuma ser um pleito dos pré-adolescentes. Mas no caso do Tiaraju, não funcionava assim. Eu sentia que uma menor vigilância me deixava vulnerável. Na antiga escola éramos tão vigiados que tudo parecia estar sob controle. Por lá, a qualquer momento algum implicante poderia aparecer, me dar uns empurrões e eu corria o risco de nenhuma professora aparecer para ajudar. Fugir da minha própria insegurança era a estratégia.

Outra coisa que eu não estava acostumada era a ver os colegas aprontarem e não sofrerem punições. No meu antigo colégio se um cartaz exposto no corredor era rasgado ou uma parede era riscada éramos pressionados até que se encontrasse o autor e este recebesse um belo castigo. Até existiam cobranças, no entanto, eu percebia um menor zelo com o conjunto de bens do local público em relação ao privado. Somado a isso, devo dizer que achava minha escola anterior bem mais bonita e organizada.

Com este relato não quero que entendam que eu sentia medo da escola, algo que me fizesse ter dificuldade de ir às aulas, ou que não gostasse delas. Meu desejo

é deixar claro que me sentia menos à vontade naquele espaço do que as minhas colegas que estudaram lá desde a pré-escola. Uma maneira de ilustrar isso é que em dois anos nunca usei o refeitório. Para mim era muito incomum comer arroz carreteiro ou macarrão às 10h da manhã, e isto tinha a ver tanto com os hábitos que trazia de casa, onde o almoço era servido ao meio-dia, e com o tipo de lanche que costumava consumir na outra escola. O máximo que fiz foi pegar umas bolachinhas amanteigadas, quando esta era a opção de lanche, mas esta era a exceção à regra de comprar um cachorro quente da carrocinha particular, que era montada em todos os intervalos ou ir até o mercadinho próximo comprar salgadinhos.

Tais posturas merecem ser problematizadas para melhor situar o leitor do lugar de onde estou falando enquanto ex-aluna do Tiaraju e atual pesquisadora. Em algum momento certas colocações feitas aqui podem parecer preconceituosas. Porém, elas refletem como foi a minha inserção em um meio compartilhado por grupos bastante distintos e em um espaço bem mais heterogêneo do que o meu de origem. Quero demonstrar aqui que houve um estranhamento com relação à cultura escolar que me foi apresentada – e então é importante visitarmos, ainda que brevemente, este conceito. Brandão (2002) é um autor que busca dar conta de alguns dos significados carregados pelo termo cultura. Ele coloca que esta palavra

[...] configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa, (p. 24).

Apropriando-se das palavras deste teórico, podemos encarar as instituições de ensino como espaços propícios para a produção de uma cultura específica, explicada por Julia (2001), da seguinte forma:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), (p. 10).

O mesmo autor completa lembrando que as práticas infantis desenvolvidas nos espaços comuns em horários de recreios e o distanciamento que estas

representam quando comparadas às culturas familiares também designam algo que pode ser entendido como cultura escolar, (JULIA, 2001).

Encerrado este parêntese, devo afirmar que no Tiaraju nem tudo foi estranhamento. Houve muitos momentos de integração, como as duas feiras de ciências em que fui premiada junto com meu grupo, a conquista de novos amigos, as aulas de técnicas agrícolas (algo totalmente novo até o momento) e até os episódios de indisciplina, como os que brincávamos de ônibus dentro da sala de aula. Desafiar as regras representava uma bela dose de emoção e, às vezes, até de destaque perante o resto da turma.

Refazendo minha trajetória, defendo que a escola é muito mais do que um espaço de transmissão de conteúdos impostos verticalmente. Ela é a vida social em efervescência, um ponto de referência onde se estabelecem os primeiros contatos não-familiares e surgem as primeiras tomadas de decisões autônomas. Sendo assim, a escola se constitui em um riquíssimo campo de pesquisa que vai além da formação de homens e mulheres em conformidade com as necessidades sociais ou, como diria Foucault (2004), da função de produzir um corpo dócil<sup>6</sup>. Há ocasiões – a exemplo desta investigação – que uma instituição de ensino vem a se tornar o cenário propício para observar a relação entre sociedade e indivíduo. Estes dois termos trabalhados por Norbert Elias como partes de um modelo que visa explicar como os humanos ligam-se uns aos outros em um coletivo, tem configurações bastante particulares dentro do espaço escolar. Por isso, é pertinente que busquemos explicar “[...] de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados [...]”, (ELIAS, 1994, p. 16), e como

[...] sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem, (ELIAS, 1994, p. 16),

Isto avaliado na perspectiva de quem vive o cotidiano da escola.

Acredito que valha a pena ainda mencionar aqui a imagem que guardei de mim mesma, enquanto aluna do Tiaraju, já que esta descrição pode representar um paralelo importante entre o passado e o que trarei sobre o atual público do instituto,

---

<sup>6</sup> Para Michel Foucault (2004), um corpo dócil é aquele que pode se submeter a transformações e aperfeiçoamentos. As formas com que isto acontece estão ligadas a ferramentas de controle e disciplina a partir de mecanismos de dominação.

com quem realizei esta pesquisa. Em sala de aula, posso dizer que era uma aluna 8,5 – um meio termo entre os muito dedicados e os relapsos, e que costumava atender aos pedidos dos professores com relação aos exercícios e atividades propostas. Em tese, costumava seguir as normas disciplinares, mas houve ocasiões em que transgredi-las pareceu uma boa ideia. Recordo de tentar escapar da escola durante as aulas de Técnicas Agrícolas, em que circulávamos pelo pátio e o grande portão dos fundos ficava aberto, de fingir não ouvir o sinal para a volta do recreio ou de ajudar a cavar um grande buraco na parede da escola para que “pudéssemos fugir daquele presídio<sup>7</sup>” (lembro bem da justificativa para o ato na época). Hoje, ao tentar compreender como os atuais estudantes se relacionam com o patrimônio daquele que foi o meu local de ensino, é praticamente inevitável que busque as minhas interpretações para os atos que vejo se repetirem durante o campo, mais de uma década depois. Posso afirmar que quando praticava determinadas ações, por hora busquei destaque, uma classificação como uma liderança corajosa pelo resto da turma, alguma diferenciação em um espaço onde todos estão submetidos às mesmas diretrizes, ou até mesmo como uma estratégia de inclusão – se eu quisesse ser de um determinado grupo, teria de agir como eles. Nesta busca de sentidos ocultos, onde muitos só enxergam má-criação e indisciplina, é pertinente chamar para o diálogo Garcia (2008), quando diz que

Os educadores, embora reconheçam e destaquem os problemas de indisciplina na escola, centram seus esforços na busca de estratégias para resistir aos seus avanços. Neste cenário parece faltar um projeto alternativo, um outro olhar, diferentes respostas aos desafios que solicitam uma nova ordem de concepções, práticas, formação, e talvez mesmo, paixão, (p. 62).

É justamente as razões que motivam o rompimento do contrato de normas do Tiaraju, com foco nas manifestações feitas no conjunto de bens da escola, que pretendo investigar trazendo um novo olhar, mesmo que modesto, à indisciplina, como cobra o teórico citado acima.

Tudo que coloquei até aqui serve para delimitar uma fronteira entre passado e presente, para marcar as diferenças entre a Gabriela aluna e a Gabriela pesquisadora, alguém que, apesar das memórias, retornou a um lugar que já foi

---

<sup>7</sup> Entre os anos de 2001 e 2002 inúmeras vezes nos referimos ao Tiaraju como um presídio. O motivo disso eram o muro e as grades que circundavam o local, – características que serão descritas mais adiante – o policial militar que controlava a entrada e a saída dos alunos e até o fato de que, por vezes, ficávamos lá por obrigação e por mais tempo do que gostaríamos.

bastante familiar, com a impressão de estar adentrando em um universo que se tornou incômodo e desconhecido.

Como a intenção aqui é também deixar clara a relação entre pesquisadora e campo de pesquisa, vale ainda mencionar Vieira (2012), quando diz que “o processo de individuação – o processo de construção de uma singularidade biográfica – continua a não dispensar a filiação institucional”, (p. 281). Na sequência, o autor completa: “No caso dos jovens, como já o dissemos, é no espaço escolar que atualmente se ancora uma parte decisiva da sua construção biográfica”, (p. 283). Considerando esta colocação, não poderia deixar de reforçar que o Instituto Tiaraju já fez parte da minha própria história. O que farei deste ponto em diante é descrever como esta instituição escolar aparece nos papéis e documentações oficiais, além de interpretar qual o tipo de público ela recebe atualmente e como estes alunos se relacionam com o seu patrimônio, que tipo de intervenções nele produzem e como significam estas intervenções.

Feitos estes apontamentos, passo a apresentar São Sepé, a cidade em que está inserido o Instituto Tiaraju, abordando um pouco da sua história e tradição educacional, bem como trazendo dados estatísticos do município pertinentes a este trabalho. Atrelada às informações sobre a cidade, discorro um pouco sobre a educação no Rio Grande do Sul, para que fique mais clara a relação entre escola e Estado. Falando mais especificamente do local em que esta pesquisa foi realizada, optei por iniciar expressando as impressões que guardei da escola enquanto aluna para agora explicar como ela é representada por documentos oficiais, professores e atuais alunos, e que dados etnográficos foram nela coletados. As estratégias metodológicas empregadas ao longo deste estudo e os desafios até então encontrados no processo de levantamento de dados também aparecem descritos neste capítulo.

Contudo, antes que os passos mencionados anteriormente sejam cumpridos, é relevante justificar a promoção do Instituto Estadual de Educação Tiaraju a um campo de pesquisa. De acordo com Montagner (2010), em uma análise da obra de Pierre Bourdieu:

A configuração teórica do conceito de campo remete à dinâmica da regularidade do social. Um campo traz em si mesmo as condições de sua própria reprodução. Isto inclui os meios de formação de novos integrantes (escolas, grupos formais, academias, universidades); inclui as instâncias de consagração, responsáveis pela regulação do que é legítimo e o que é

desvalorizado, ou seja, os ritos de instituição balizados e consagrados pelas instituições e dispositivos do campo, como as premiações, o auxílio e o fomento à pesquisa, os financiamentos de novos projetos etc.; inclui as instâncias e os modos de seleção dos novos integrantes ou postulantes a tal, como os concursos, os sistemas e as regras de avaliação dos lugares disponíveis aos agentes, (p. 261).

Ao aplicar esta colocação genérica ao ambiente escolar entende-se que este pode ser encarado como um campo por determinar uma direção de pesquisa (BOURDIEU, 2005), e também porque possui suas próprias hierarquias, disputas por posições, regramentos, etiqueta, além de promover uma série de relações sociais que resultam em processos de diferenciação – o que ficará evidente mais adiante.

Além disso, antes de imergir no contexto da escola e nas análises que o trabalho de campo permitiu, é válido inserir neste ponto conceitos que vão aparecer ao longo de todo o trabalho: o primeiro deles é o de lugar. Conforme De Certau (1998), “lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p. 201). Ou seja, é onde cada elemento está posicionado criando uma configuração de posições e uma indicação de estabilidade. Já o espaço, segundo o mesmo autor, “é um lugar praticado”, (p. 202). Entendemos então que o termo remete à ação, a interpretação e o uso que os indivíduos conferem à geometria dos lugares que frequentam. Assim, estas duas dimensões se complementam, sendo uma a distribuição de objetos, e a outra, as operações que se dão no entorno destes objetos tornando-os palco de vivências de sujeitos históricos.

Costa e Rocha (2010), pesquisadores na área de Geografia, buscam em Kant embasamento para explicar o conceito de espaço. Eles expõem que de acordo com o filósofo do século XVIII, o espaço é uma representação que fundamenta todas as percepções exteriores dos indivíduos. Este seria uma condição para a ocorrência de qualquer fenômeno. Já para Santos (2008 *apud* COSTA e ROCHA, 2010, p. 42), o espaço é um produto social que está em constante transformação. Para investigá-lo é preciso apreender sua relação com a sociedade, porque é nela que estão os elementos que ditam como este espaço é construído.

Falando especificamente do Instituto Tiaraju enquanto espaço e lugar, é necessário que se faça algumas considerações para que fiquem claras as razões pelas quais ele se tornou o lugar escolhido para a realização deste estudo. A primeira delas é que julguei interessante fazer um exercício de estranhamento em

uma instituição do município que resido, e que teve grande importância no meu processo de formação na Educação Básica. Indo além deste argumento inicial, devo dizer que o Tiaraju é uma escola de grande porte localizada na região central de São Sepé, que absorve estudantes de praticamente todos os bairros do município, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Normal. Mas, na certa, o elemento decisivo é o senso comum disseminado entre os sepeenses de que o Tiaraju é, hoje, a instituição de ensino mais problemática da cidade. É verdade que esta impressão não está pautada em uma pesquisa formal, no entanto, ficou evidente em várias conversas que tive com profissionais da educação, jornalistas, estudantes, e até com meus ex-colegas de classe. Estes, apesar de não acompanharem de perto a atual situação da escola, costumam lamentar as supostas mudanças de público e a sensação de abandono que acreditam que o lugar transparece no presente. Em meu diário de campo aparecem alguns destes relatos. O primeiro, de uma jovem advogada que foi minha contemporânea no Tiaraju diz o seguinte:

*Parece que o colégio foi abandonado. No nosso tempo sempre tinha coisas. A gente se destacava lá. Eu mesma fiz trabalhos excelentes para a Feira de Ciências. Fui três vezes para a feira regional e uma para a estadual. Acho que não tem mais isso.*

Já uma professora aposentada que trabalhou em outras escolas da rede estadual em São Sepé, que não o Tiaraju, indicou que lá eu encontraria o que procurava:

*Antigamente, no Ciep, tinha muito de estragarem as coisas, quebrarem vidros. Agora não tem mais. Acho que o pior colégio é o Tiaraju.*

Depoimentos informais como os mencionados acima foram fundamentais para a decisão porque no projeto que ancorou esta pesquisa constava o interesse em alavancá-la a partir de uma realidade aparentemente depredada – os desdobramentos e significados das marcas evidentes seriam uma consequência do trabalho de campo. Este detalhe se fazia importante no início da construção do presente trabalho, pois a ideia inicial era focada no estudo do vandalismo praticado contra o conjunto de bens da escola. Foi no processo de amadurecimento metodológico, algo que será abordado em seguida, que a relação entre

frequentadores e patrimônio foi priorizada, o que não inviabilizou a opção pelo Tiaraju.

Feitas estas considerações iniciais, é chegado o momento de iniciar a apresentação do conjunto em que está inserido este estudo.

## **2.2 Considerações sobre a Rede Pública Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul**

O Instituto Tiaraju é apenas uma das 2.574<sup>8</sup> escolas com dependência administrativa do Estado do Rio Grande do Sul. A responsabilidade de administrá-las é uma das atribuições da Secretaria Estadual de Educação, conduzida pelo doutor em Educação pela USP, José Clóvis de Azevedo.

Estes estabelecimentos somados aos outros 5.003 vinculados aos municípios e às 2.372 instituições de ensino particulares são os responsáveis por acolher os milhares de jovens em idade escolar que vivem no extremo sul do Brasil – em 2010 o número estimado era de 2.254.214 pessoas segundo dados do movimento Todos Pela Educação<sup>9</sup>.

Apesar das estatísticas mais recentes divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) ser de 2012, devido à coleta do Censo Escolar da Educação Básica 2013 ainda estar em andamento, pode-se ter uma noção geral sobre a quantidade de pessoas que frequentam a Educação Básica no Estado atualmente. No ano passado foram 1.083.873 de matrículas nos níveis de Creche, Pré-escola, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em instituições estaduais. Este índice chegou a 2.412.942 quando somado aos estabelecimentos particulares, federais e municipais. Aproximadamente 135.243<sup>10</sup> professores em exercício dão conta do atendimento dos estudantes da

---

<sup>8</sup> Os dados são do Censo Escolar 2012 e estão disponíveis para consulta no domínio <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>

<sup>9</sup> O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem o objetivo de contribuir para que até o ano do bicentenário da Independência do Brasil (2022), o Brasil assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>.

<sup>10</sup> Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2012

rede estadual. Este número reflete os profissionais que exercem a docência, são responsáveis por processos de aprendizagem e atuam diretamente com o aluno em sala de aula. No entanto, o mesmo professor pode estar em mais de uma dependência administrativa, município e escola. Atualmente, estes servidores vêm se mobilizando em busca do pagamento do Piso Nacional do Magistério, que desde janeiro de 2013 está estipulado em R\$ 1.567. Apesar de ser instituído pela Lei 11.738/2008, validada a partir de 2011 pelo Superior Tribunal Federal (STF), o valor ainda não é pago no Estado, fato que motivou uma paralisação<sup>11</sup> de adesão opcional com duração de três dias no mês de abril de 2013.

Em relação aos investimentos na área da educação, os índices do Rio Grande do Sul aparecem como pouco promissores. Em 2012, ganhou notoriedade pública a notícia<sup>12</sup> de que o Estado ocupava a última colocação na lista nacional de investimentos em educação. O relatório divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apontou que a proporção de receitas do Estado destinadas ao setor estaria abaixo do que é determinado por lei. Enquanto o Governo Federal determina a aplicação de pelo menos 25% desses recursos para educar a população, descontados gastos com inativos, os rio-grandenses investiram um percentual médio de 18,79% no período compreendido entre 2005 e 2010. A contabilidade do Estado só é considerada em dia porque o Tribunal de Contas local aceita a soma dos valores pagos aos aposentados dentro do percentual de 25%. Porém, esta não é a indicação do Governo Federal.

Os órgãos que auxiliam de perto as escolas estaduais, inclusive no gerenciamento dos recursos que recebem, são as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A Secretaria da Educação conta com 30 delas – cada uma tem por função orientar e supervisionar os estabelecimentos de ensino, além de repassar e tornar viáveis as políticas da Secretaria nestas instituições. Cada CRE é estruturada em três setores – administrativo, pedagógico e recursos humanos - e representa a Secretaria na sua área de abrangência, tendo como atribuições

---

<sup>11</sup> Ver: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2013/04/professores-estaduais-iniciam-paralisacao-de-tres-dias-no-rs.html>

<sup>12</sup> Ver: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2012/06/rio-grande-do-sul-ocupa-o-ultimo-lugar-no-ranking-nacional-de-investimentos-em-educacao-3779484.html>

também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura<sup>13</sup>.

As escolas estaduais do município de São Sepé estão sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria. Este núcleo é responsável pelo atendimento das demandas de mais 22 municípios: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi e Vila Nova do Sul. Somadas, as instituições de ensino estaduais destas cidades totalizam 108 unidades – sete delas em São Sepé (Colégio Estadual São Sepé, Escola Estadual de Ensino Fundamental Leonardo Kurtz, Escola Estadual de Ensino Fundamental Capitão Emídio Jaime de Figueiredo, Escola Estadual de Educação Básica Francisco Brochado da Rocha, Escola Estadual Reinoldo Emílio Block, Escola Estadual de Ensino Fundamental Mario Deluy e o Instituto Estadual de Educação Tiaraju). A atual coordenadora regional é a professora graduada em Pedagogia e pós-graduada em Pedagogia Gestora, Celita da Silva.

### 2.3 Explorando São Sepé

*Bem pertinho, do coração  
Do Rio Grande, vivo em ti amado São Sepé  
Recebi no calor de teu abraço  
Tanto afeto pra viver de amor e fé.<sup>14</sup>*

Quem deixa Santa Maria, cidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual o programa de pós-graduação em Ciências Sociais a que pertencço é vinculado, pelo braço sul da BR-392 chega a São Sepé. O mais conhecido marco da divisa entre os dois municípios é a ponte da localidade chamada Passo do Verde, que faz a travessia sobre o Rio Vacacaí. Ao atravessá-la, o viajante deixa um

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>

<sup>14</sup> Versos do Hino do município de São Sepé. Letra de José Liberato Ferreira. Música de José Setembrino dos Santos.

cenário de quase 300 mil habitantes, sete instituições de ensino superior, um comércio forte e uma grande influência no Rio Grande do Sul para adentrar em uma realidade mais modesta em termos de indicativos, mas, nem por isso, menos rica em detalhes pertinentes a uma pesquisa de mestrado.

Localizada na região centro-ocidental do Estado, São Sepé está 270 km distante da capital Porto Alegre. A cidade tem como vizinhos, além de Santa Maria, como já foi mencionado, Caçapava do Sul, Formigueiro, Vila Nova do Sul, Restinga Sêca e Cachoeira do Sul; e possui uma área aproximada de 2.200 km<sup>2</sup>. As particularidades desta extensão de terras serão abordadas nos próximos subtítulos. O primeiro da sequência que será iniciada retoma a história do município, discorrendo sobre o que os registros históricos trazem sobre o seu surgimento. Neste ponto, a intenção é ir além de um levantamento historiográfico adentrando no universo de hipóteses, lendas e mitos que oportunizaram a criação de um vínculo entre São Sepé, seu povo, e o mais conhecido e exaltado guerreiro guarani que emprestou seu nome tanto à cidade quanto a instituição de ensino pesquisada. Adiante, o que será pontuado são as particularidades do contexto educacional do município com o apoio da redação de documentos como o Plano Municipal de Educação e de algumas estatísticas que ajudam a delimitar os contornos da realidade em que está inserido o Instituto Tiaraju. Concluída esta contextualização necessária, chegamos ao coração deste trabalho, finalmente apresentando a escola pesquisada.

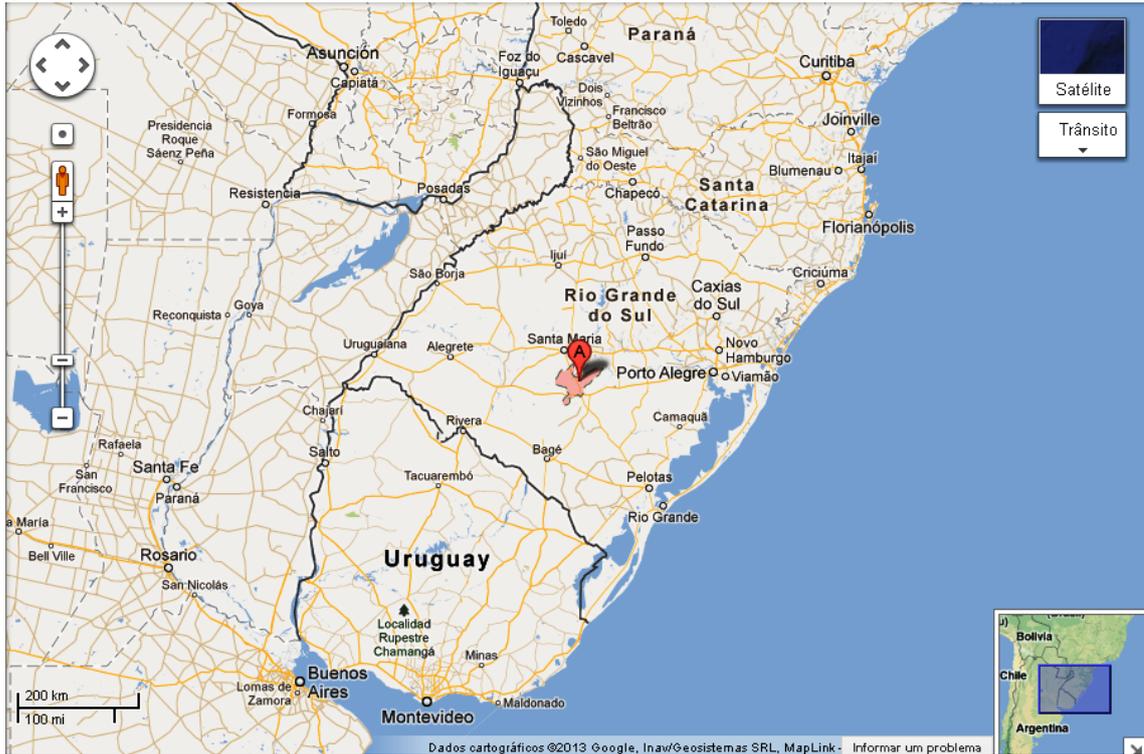


Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul. A localização do município de São Sepé está demonstrada com a letra A.

Fonte: Google Mapas.

### 2.3.1 Breve histórico da cidade

Batizada com nome de santo popular São Sepé não poderia ter se configurado de outra forma, senão, a partir da fé. De acordo com a publicação intitulada São Sepé: Personagens da História, que foi organizada no ano de 2002 pela Fundação Cultural Afif Jorge Simões Filho, a cidade se originou a partir do pagamento de uma promessa feita a Nossa Senhora da Conceição. O movimento que viria a promover o pequeno distrito de São João a município começou no ano de 1829. Conta a obra que um homem chamado Francisco Antônio de Vargas, morador da localidade de Formigueiro, tomou a iniciativa de buscar a realização do desejo popular de construir uma capela que homenageasse uma das invocações da Virgem Maria. O local escolhido para tal era considerado o mais bonito das redondezas e ficava às margens do arroio São Sepé.

Mediante uma licença de construção concedida pelo Vigário Geral, Cônego Antônio Vieira da Soledade, em 15 de fevereiro de 1830, partiu de Formigueiro uma carreta que transportava uma grande cruz de Ipê a ser instalada no ponto escolhido. Contam os relatos históricos trazidos pela obra mencionada anteriormente que a cruz foi levantada com pompas e solenidades, apesar da resistência de autoridades e estancieiros de Rincão de São João que detinham a propriedade da área. O ato rendeu um processo a Vargas depois que os estancieiros fizeram representações contra ele junto ao presidente da Província, Caetano Mário Lopes Gama. Com a morte do visionário o processo foi suspenso e seu sonho levado adiante por um homem rico e sem herdeiros chamado Plácido Nunes de Melo, ou Plácido Chiquiti. Este comprou as terras onde estava fixada a cruz, e as doou para que finalmente a construção da capela e de outras edificações necessárias para a formação de um novo povoado se efetivasse. Assim, em 1850 nasceu a Freguesia de São Sepé.

São Sepé tornou-se município através da Lei Provincial nº 1029, de 29 de abril de 1876, no governo do conselheiro Alencar Araripe, em uma soma de territórios de Cachoeira do Sul e Caçapava do Sul. No entanto, sua instalação solene ocorreu em 15 de março de 1877.

Conforme Motta (1988), não há relatos sobre a área onde hoje é São Sepé em data anterior a 1780. A obra *São Sepé: Personagens da História* explica que o povoamento inicial da região começou após este ano, depois que José Carneiro da Fontoura recebeu uma sesmaria do governador da capitania, José Marcelino de Figueiredo. A partir daí, outros povoadores e suas famílias começaram a fixar residência na região.

Todos os indícios históricos apresentados até aqui não dão conta de justificar o porquê do nome da cidade ter prestado uma homenagem a Sepé Tiaraju. Contudo, não se pode desprezar a importância desta escolha para o passado da cidade, e também para o seu presente, já que o nome do município torna sempre contemporânea a relação dos sepeenses com a figura do Índio Sepé, sendo esta estreitada através dos conhecimentos passados em sala de aula para os pequenos estudantes, das histórias orais, ou até mesmo pelo questionamento das novas gerações sobre qual o motivo de uma estátua do indígena estar instalada na principal avenida da cidade.



Figura 2 – Estátua do Índio Sepé Tiaraju, instalada em uma das principais avenidas de São Sepé. Foi construída com sucata pelo artista plástico Zeca Teixeira no início dos anos 1990.

Fonte: Prefeitura Municipal de São Sepé.

Na apresentação da obra Sepé Tiaraju, 250 Anos Depois, de 2005, o texto proposto pelo Comitê Pró-Comemorações do Ano de Sepé, fala de um indivíduo chamado José Tiaraju, mais conhecido como Sepé, o “Facho de Luz”. Este era corregedor da Redução de São Miguel, e cumpria papel similar ao de um prefeito - inclusive sendo escolhido por seus concidadãos - no período em que foi assinado o Tratado de Madri (1750). O acordo determinava que os reis de Portugal e Espanha trocassem os Sete Povos das Missões pela Colônia do Sacramento, o que obrigou ,aproximadamente, 50 mil índios cristãos a abandonarem a terra de seus ancestrais, além de cidades, igreja e fazendas. Exercendo seu papel de liderança naquele grupo, Sepé Tiaraju assumiu a frente da resistência indígena pronunciando a frase “Esta terra tem dono”. Ainda conforme o livro mencionado acima, o índio morreu em combate, no dia 7 de fevereiro de 1756, lutando contra tropas portuguesas e

espanholas em terras que hoje pertencem ao município de São Gabriel. Poucos dias depois, 1,5 mil índios foram mortos na batalha do Caiboaté. Passados meses, o sonho missioneiro não mais existia, no entanto, o povo do Rio Grande do Sul, canonizou o herói popular como São Sepé, nome que foi dado ao arroio, na qual o índio passou a sua última noite, e ao município ao sul de Santa Maria.

Conforme Brum (2005) o apelo coletivo por uma possível canonização de Sepé está ligada com a forma com que o indígena é representado ao longo da história sulina por agentes como historiadores, estudiosos, instituições, turismo e movimentos sociais.

Já em relação às manifestações que visam honrar esta figura mítica, a autora sugere a seguinte interpretação:

Creio que as menções a Sepé Tiaraju observadas na produção de representações tendentes a homenageá-lo através de placas, monumentos, poemas, músicas, entre outras, objetivando evitar o seu esquecimento, devem ser referidas como a necessidade de perpetuar a memória de sua atuação e se relacionam, neste sentido, a tomadas de posição sobre o passado histórico missioneiro que Sepé protagonizou. Não é de hoje que no Rio Grande do Sul há referências ao índio, herói da Guerra Guaranítica, e a sua atuação e filiação; (BRUM, 2005, p. 278).

Existem algumas versões<sup>15</sup> que dão conta de esclarecer como o Rincão de São João virou São Sepé. A mais popular e aceita entre os sepeenses é que se trata mesmo de uma homenagem ao índio guerreiro, santificado tanto pelos atos de defesa ao seu povo, quanto por uma marca em forma de cruz que teria na testa – o lunar de sepé. De acordo com o texto do livro São Sepé: Personagens da História, no território onde hoje fica a cidade de São Sepé houve, em algum momento, uma taba de guaranis. A associação do nome de Sepé Tiaraju ao povoado que surgiu representou, assim, uma menção ao passado.

Em uma entrevista à revista do Instituto Humanitas Online, da Unisinos, o Irmão Marista Antônio Cechin, mencionando o livro do historiador Aurélio Porto, intitulado História das Missões Orientais do Uruguai, conta que o corpo de Sepé Tiaraju foi depositado às margens de um rio. Aquelas águas, então, foram batizadas de São Sepé. Mais tarde, o nome se estendeu ao núcleo de povoamento que nasceu nas margens do rio e se tornou cidade.

---

<sup>15</sup> Além da versão que atribui o nome do município como uma homenagem ao Índio Sepé, há uma outra, menos propagada entre os moradores da cidade, de que a origem estaria em uma estância missioneira já existente em 1751, chamada San Sepé. As terras que compunham tal estância estariam dentro do território de São Sepé, o que excluiria relação do nome com o indígena.

Além destes indícios históricos, algumas lendas dão conta de reforçar a proximidade entre o Índio Sepé e o município de São Sepé. Consta no texto introdutório do Plano Municipal de Educação de São Sepé (2009), que na cidade circula a crença popular de que a sepultura de Sepé Tiaraju estaria no lugar hoje chamado de Gruta do Marco – uma formação rochosa localizada no interior do município e que tem relativo potencial turístico. Um outro ponto indicado para visita na cidade é a Cascata da Pulquéria, um recanto do Rio São Sepé que, segundo um mito, se formou a partir das lágrimas de uma índia chamada Pulquéria, que apaixonada por Sepé chorou sua morte até formar corredeiras.

Neste misto de imaginário e história, o consenso é a mensagem trazida pelo Plano Municipal de Educação (2009). “Seja qual for a origem do nome de São Sepé, este nome por si só é legenda e orgulho, ultrapassando os limites da historicidade formal para situar-se no patamar da consagração popular definitiva”, (p.14).

### 2.3.2 A terra de Sepé hoje

Em meio aos mitos e lendas que estreitam a relação entre sepeenses e o índio Sepé Tiaraju existe uma cidade concreta. Quem por ali passa tem a oportunidade de conhecer o município refletido em uma série de dados geográficos e estatísticos que têm por objetivo descrever a atual configuração deste pequeno lugar.

De acordo com o IBGE, São Sepé tem aproximadamente 23.674 habitantes. O número demonstra uma estimativa elaborada pelo instituto em 2012, a partir dos dados do Censo de 2010, pesquisa que apontou que a localidade possuía 23.798 moradores. A atualização dos dados representa uma informação importante no que diz respeito a atual realidade do município: sua população está encolhendo<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A redução populacional significativa em São Sepé trouxe impasses financeiros para o município. Depois da contagem da população realizada no Censo IBGE 2010, a cidade mudou de faixa no Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Este dispositivo determina o valor dos repasses feitos pelo Governo Federal e é pautado, especialmente, no número de habitantes dos municípios. Com a redução inesperada da verba, funcionários que ocupavam cargos em comissão foram demitidos e funções gratificadas foram retiradas no final de 2012 em uma tentativa de equilibrar as finanças públicas.



Figura 3 – Foto aérea de São Sepé em 2013.

Fonte: Leandro Ineu / Assessoria de Imprensa da Prefeitura Municipal)

Alguns fatos justificam esta diminuição populacional. Com uma economia predominantemente fundamentada em atividades agropastoris como a cultura do arroz, da soja e do milho, bem como das criações de gado de corte e de leite, muitos sepeenses deixam seu local de origem em busca de outras oportunidades de instrução, emprego e renda. A comparação entre a atual estimativa populacional a dados da década de 90 demonstra este movimento. Segundo o IBGE, no ano de 1991 viviam em São Sepé 28.075 pessoas.

Apesar das atividades rurais terem grande importância para o sustento do município, a maioria das pessoas que nele estão domiciliadas vivem em zona urbana – os números apurados no Censo 2010<sup>17</sup> falam em 18.821 moradores na área urbana contra apenas 4.977 na zona rural. A soma destes indivíduos compõe uma população que, segundo o texto do Plano Municipal de Educação de São Sepé (2009), tem origem étnica de italianos, alemães, turcos, libaneses, sírios,

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis em:  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_rio\\_grande\\_do\\_sul.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_sul.pdf)

portugueses e africanos. Outra característica deste grupo populacional é que ele é predominantemente católico. Tendo como base ainda o recenseamento de 2010, 19.534 pessoas declararam pertencer a esta religião.

Em relação às particularidades do quadro econômico de São Sepé, vale lembrar que, de acordo com a Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE), a cidade teve, em 2010, um Produto Interno Bruto<sup>18</sup> (PIB) de R\$36.944.800,00 ou R\$15.526 per capita. No mesmo ano, conforme levantamento do IBGE, os domicílios rurais de São Sepé tiveram rendimentos médios de R\$1.574,45 por mês e R\$382,50 per capita, enquanto a média dos domicílios urbanos ficou em R\$1979,71 ou R\$510,00 per capita.

É importante mencionar aqui o indicativo que oferece um contraponto ao PIB, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Sepé. Enquanto o PIB se restringe a avaliar o cenário econômico, o IDH avalia alguns aspectos do universo pesquisado relacionados à expectativa de vida, acesso à educação e também à renda e custo de vida. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano<sup>19</sup> lançado em 2003, em referência ao ano 2000, confere ao município um IDH de 0,775. A metodologia utilizada no cálculo determina que quanto mais próximo de 1 o valor do indicador, melhor é o índice do município.

Tendo como base o mês de fevereiro de 2013, 3.367 famílias da cidade estavam inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. O instrumento faz o mapeamento de famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos, que são consideradas de baixa renda. Atualmente este banco de dados, que reúne uma série de informações socioeconômicas dos cadastrados, tem 21 milhões de famílias inclusas em todo o Brasil e é a ferramenta de seleção de beneficiários de programas como o Bolsa Família.

---

<sup>18</sup> O produto interno bruto (PIB) é a soma de tudo que é produzido em bens e serviços finais em alguma localidade, em um determinado intervalo de tempo. Neste cálculo são excluídos os bens de consumo intermediários com o objetivo de evitar uma dupla contagem.

<sup>19</sup> Informações disponíveis em:  
[http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/idh/mu\\_idh\\_atual.asp?ildEnt=5523&ildMun=100143385](http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/idh/mu_idh_atual.asp?ildEnt=5523&ildMun=100143385).

Conforme os Relatórios de Informações Sociais<sup>20</sup> do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), dos núcleos familiares sepeenses constantes no cadastro único, 1.246 têm renda per capita familiar de até R\$70,00; 2.355 renda per capita familiar de até R\$ 140,00 e 3.383 de até meio salário mínimo. No mês de abril de 2013, o Bolsa Família atendeu 1.696 famílias, cobrindo 92,8 % da estimativa de famílias pobres no município. Estas recebem benefícios com valor médio de R\$ 119,85 e o valor total transferido pelo Governo Federal alcançou R\$ 203.270,00 no mês.

A divisão de grupos populacionais tradicionais e específicos trazidos pelo Relatório de Informação Social de São Sepé colabora para que se apresente a população do município. No cadastro figuram 20 famílias quilombolas, duas famílias indígenas e oito famílias de catadores de materiais recicláveis. Uma curiosidade é que não há registros de pessoas em situação de rua e nem agricultores familiares.

Descrevendo São Sepé de modo menos estatístico e mais empírico, pode-se afirmar que é uma cidade de rotina calma. As pessoas que vivem em zona urbana não têm maiores problemas de deslocamento entre a casa e o trabalho, já que as distâncias entre um bairro e outro não são muito grandes. Uma única linha de ônibus urbano percorre os extremos do município em horários específicos. O movimento de veículos nas ruas não chega a surpreender e apenas fica mais intenso em alguns pontos próximos às empresas que têm maior número de funcionários e também das escolas.

Apesar de não ser uma cidade jovem (137 anos), São Sepé possui poucas edificações com traços arquitetônicos que remetam ao seu passado histórico. Muitos casarões foram destruídos e deram espaço a construções recentes. Diferente dos grandes municípios, em São Sepé, os edifícios de apartamentos são minoria em opções de moradia. Observando o desenho urbano de algum ponto mais alto, o que mais se vê ainda são as casas baixas.

O principal ponto de encontro da população sepeense é a praça central, batizada de Nossa Senhora das Mercês. Projetada na década de 50 pela equipe de João Sagastume, que contava com o professor aposentado da UFSM Odilon Evangelho Machado, o local reúne pessoas de todas as idades para um chimarrão ou uma conversa, especialmente nos finais de semana, quando as pessoas

---

<sup>20</sup> Os Relatórios de Informações Sociais estão disponíveis em:  
<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php>.

costumam passear de carro no entorno do quarteirão onde fica a área verde. Também é nas imediações da praça que ficam importantes pontos de encontro da comunidade, como o Clube do Comércio, Clube Bento Gonçalves, Centro Cultural Diolofau Brum e alguns bares e restaurantes.

Os ares de localidade interiorana escondem, em uma primeira impressão, um problema grave de saúde pública que o município atravessa: a drogadição. Conforme estimativas da Delegacia de Polícia Civil local, existem aproximadamente 200 pontos de vendas de entorpecentes espalhados pela cidade e cerca de 5 mil usuários de substâncias como maconha, cocaína e, especialmente, crack. Estes índices acabam por alimentar as estatísticas relacionadas à criminalidade em São Sepé e reforçar o senso comum de que a aquisição de vícios tem a ver com a falta de oportunidades de empregos e capacitação profissional. Tal impressão é um dos motivos que tem afastado a população jovem do município, como demonstra a pirâmide etária elaborada pelo IBGE.

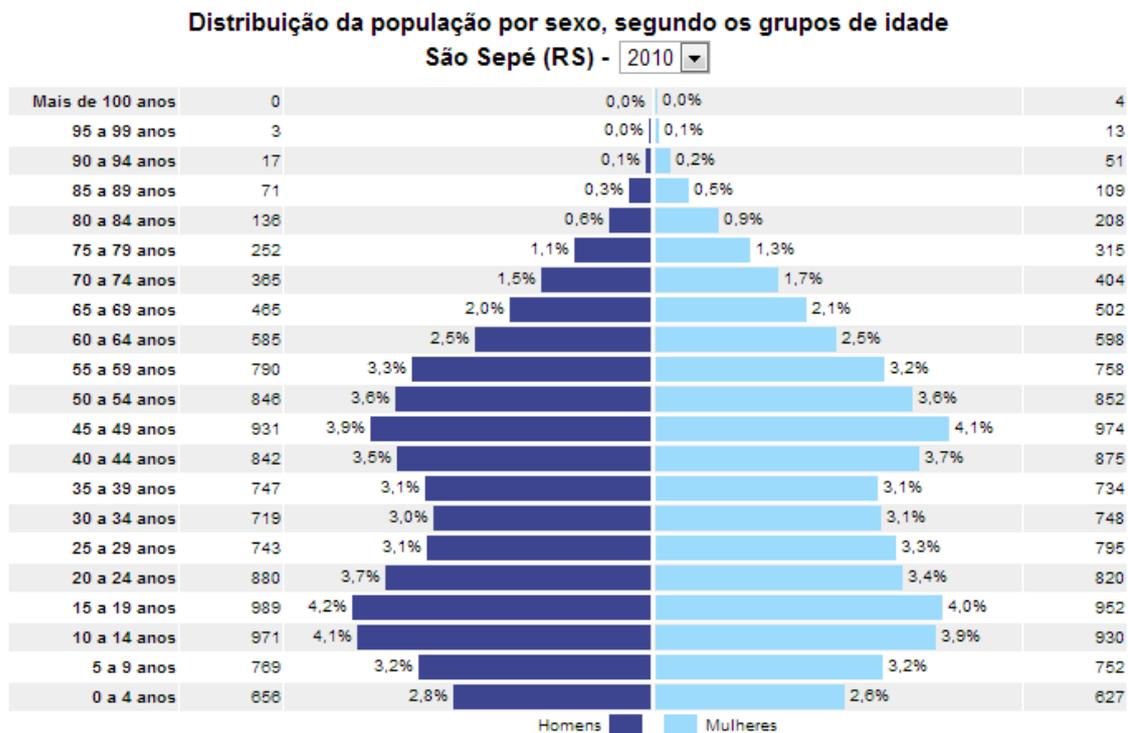


Figura 4 – Pirâmide etária de São Sepé construída com dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística durante o Censo 2010.

Fonte: IBGE.

O formato da representação gráfica e a diferença na porcentagem de pessoas dos 25 aos 39 anos que vivem na cidade em relação aos adolescentes e aos indivíduos a partir dos 40 anos reforça a ideia difundida entre os sepeenses que a cidade está se tornando um lugar de aposentados, já que a parcela de indivíduos que esta no auge da atividade econômica e em faixas etárias onde há grande disposição para a busca de formação acadêmica sente a necessidade de migrar para outros locais do Rio Grande do Sul, ou até, em direção a outros estados brasileiros.

O desejo de frequentar uma instituição de ensino superior ou um curso profissionalizante é um dos principais motivos que leva os estudantes a deixarem São Sepé. Esta saída se faz necessária por conta da atual configuração das redes de ensino na cidade, onde ainda não existem muitas opções de capacitação além da educação básica.

Tendo como ponto alto deste trabalho o estudo das relações estabelecidas entre estudantes e patrimônio público escolar, não se pode deixar de apresentar, ainda que brevemente, uma visão panorâmica de como está estruturada a área da educação no município de São Sepé.

Conforme o Plano Municipal de Educação (2009), elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os primeiros registros de professores municipais são de 1877. Neste período, nos lugares da cidade que não possuíam escolas, pessoas interessadas em abrir um espaço de aula poderiam fazê-la, bastando para tal, comunicar a prefeitura.

Obviamente, que em pleno ano de 2013, as coisas não funcionam mais desta forma. Os estudantes de São Sepé, hoje, têm à disposição doze escolas municipais, sendo que três delas estão localizadas em zona rural atendendo a Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental de nove anos. Das outras nove existentes na área urbana, duas atendem a Educação Infantil (creche e pré-escola), uma abrange apenas Educação Infantil (pré-escola), quatro oferecem Pré-escola e Ensino Fundamental de nove anos e duas apresentam o Ensino Fundamental de nove anos.

As instituições com dependência administrativa estadual são sete – seis urbanas e uma rural. Na composição da rede de ensino de São Sepé somam-se a estas quatro escolas da rede privada – duas que oferecem Pré-escola e Ensino

Fundamental e outras duas de Educação Infantil, totalizando assim, 23 estabelecimentos voltados à educação na cidade.

Na época em que foram coletadas as informações do Censo IBGE 2010, 5.714 pessoas residentes em São Sepé frequentavam creche ou escola. Destas, a imensa maioria, ou 5.087, tinham matrícula na rede pública de ensino. Explorando melhor estes números, vale dizer que a maior parte do índice é composto por estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental regular (2.887 em instituições públicas). É importante lembrar que o recenseamento 2010 leva em consideração o número de domiciliados na cidade, e estes, não necessariamente estudam em São Sepé, podendo se deslocar para frequentar a escola em outros municípios. Dados mais atualizados, apurados através do Educacenso 2012, apontam que naquele ano foram realizadas 4.829 matrículas nas escolas sediadas na cidade, distribuídas no níveis de Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Comparando os indicativos desta fonte, são mais expressivos os valores relacionados entre a primeira e a quarta série dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1597 matrículas).

A qualidade do ensino oferecido aos matriculados em São Sepé é representada pelo número 4.9<sup>21</sup> (2011), ou seja, este é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Município, mais especificamente à rede pública de ensino e ao ciclo anos iniciais. Considerando a mesma rede, mas os anos finais, o número é menor: 3.8. O dispositivo criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem a ambição de refletir dois conceitos relevantes para a qualidade da educação – o fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações. Conforme o próprio Inep, o indicador é definido com base em dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. A nota pode ficar entre zero e dez. Para fins comparativos é interessante mencionar que a média do Rio Grande do Sul e do Brasil no Ideb, considerando a rede pública, é de 5,1 e 4,7, respectivamente. De acordo com informações

---

<sup>21</sup> Fonte: <http://www.portalideb.com.br/cidade/449-sao-sepe/ideb?etapa=5&rede=pública>

disponibilizadas no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC)<sup>22</sup>, os 20 países mais bem colocados no ranking da educação ao redor do mundo tem nota seis, sendo que, em 2011, o Brasil obteve nota 5,0 considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,1 nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio.

Atualmente, a Administração Municipal de São Sepé investe mais de 30% de seus recursos na educação. Em 2012, segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, o setor recebeu um montante de R\$ 10.190.492,19. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o valor representou aproximadamente 32% do orçamento da cidade. O número é superior à determinação da Constituição Federal, que exige pelo que menos 25% da arrecadação seja destinada para a área.

A atual configuração do ensino em São Sepé tem motivado a saída dos jovens da cidade, como já foi mencionado anteriormente. Isto porque o município conta com apenas três escolas que possuem Ensino Médio, sendo que uma delas é no distrito de Vila Block, distante 25 quilômetros do centro. O Instituto Estadual Tiaraju também conta com ensino médio, mas nas modalidades Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos. Todas estas alternativas são públicas, cabendo às famílias, que optam pelo ensino privado, mandar seus filhos para estudar em outros municípios, especialmente, Santa Maria, em razão da proximidade.

A saída é ainda maior por parte daqueles que buscam ensino superior. No município existem duas instituições que oferecem cursos de graduação e pós-graduação, porém, ambas trabalham com ensino à distância. Uma delas, o Polo de Educação Sepé Tiaraju, inclusive oferta capacitações da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como são poucas as opções de formação, um número significativo de pessoas que concluem o ensino médio presta vestibular em locais que possuem grandes universidades. Depois de formadas, poucas voltam ao seu lugar de origem visando um mercado de trabalho mais abrangente e melhores salários. Estas são algumas das questões que têm contribuído para a diminuição e envelhecimento da população de São Sepé.

Trazendo um olhar empírico sobre a educação em São Sepé pode-se problematizar a questão de que deixar a cidade para estudar é o rumo natural de quem deseja frequentar um curso superior e tem recursos para tal. Os estudantes

---

<sup>22</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)

motivados por suas famílias a darem continuidade à formação quando estão em vias de concluir o ensino básico, já estão conscientes de que terão de sair da sua cidade, ao menos durante os dias de semana, ou encarar duas horas de ônibus diárias para frequentar as aulas em Caçapava do Sul ou Santa Maria, a menos que encontrem nas instituições locais a capacitação de suas preferências. Em função destas características particulares ao contexto educacional da cidade, é muito comum que os estudantes, que ainda frequentam o Ensino Médio, projetem com certa ansiedade onde vão morar ou com que amigo dividirão moradia quando à época da universidade ou do cursinho pré-vestibular chegar. Os pais também procuram se organizar para este momento elaborando orçamentos de aluguéis ou compra de imóveis, fazendo economias ou preparando reservas financeiras, além da preparação para uma ruptura no controle da vida dos filhos, que passarão a viver sozinhos.

O que não se pode desconsiderar é que a caminhada rumo ao ensino superior começa dentro de uma escola de educação básica, um lugar que além de promover a transmissão de disciplinas sugeridas por um currículo, está repleto de relações sociais que merecem ser observadas com uma certa atenção mediante a escolha de um recorte delimitado por um problema de pesquisa. É com a intenção de valorizar estas questões e buscar o cumprimento dos objetivos deste trabalho que, a partir de agora, será apresentado o Instituto Estadual de Educação Tiaraju, através de olhares burocráticos, históricos e documentais, mas, especialmente, de uma visão antropológica.



### 3 CAPÍTULO II – UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, DIVERSAS POSSIBILIDADES DE LEITURAS

*É necessário sair da ilha para ver a ilha.  
Não nos vemos se não saímos de nós<sup>23</sup>.*

A frase de Saramago mencionada na epígrafe acima, expressa, de forma poética, um pouco do que representa a prática da etnografia: um exercício em que o pesquisador precisa colocar seus pré-julgamentos em estado latente e imergir em uma realidade buscando trazer à tona o pensamento dos nativos, ou seja, das pessoas, que junto com outros elementos, compõem o cenário estudado. Como indica Victora (2006), os comportamentos das pessoas só podem ser explicados e entendidos quando se toma como referencial o contexto social em que estas estão inseridas ou, como diz Fonseca (1999), a partir da interação entre o pesquisador e seus sujeitos de estudo, “nativos em “carne e osso”.

A realidade escolar costuma ser muito presente na vida de todos que passaram pelas salas de aula assistindo lições do Ensino Fundamental e Médio. Em vários momentos, o assunto “tempo da escola” costuma aparecer associado a memórias boas ou ruins. Sendo esta uma experiência trivial, a tarefa de desnaturalizar as relações e práticas estabelecidas dentro de uma instituição de ensino pode não ser tão simples. Por conta disso, buscar amparo na metodologia proposta por autores consagrados na antropologia sempre é pertinente.

Neste capítulo o que proponho é uma retomada das peculiaridades do método etnográfico a partir do posicionamento de teóricos, somada a uma tentativa de descrição densa do Instituto Estadual Tiaraju – local que apresentei sob o olhar de ex-aluna, e que agora passo a visitar como autora de um trabalho científico. Porém, antecedendo minha entrada em campo, o que trago é um resumo sobre como meu objeto de estudo foi construído, bem como o problema de pesquisa que esta dissertação pretende responder.

Como já dei a entender, anteriormente, quando me propus a realizar esta pesquisa, ela tinha como objetivo investigar de perto as motivações para a depredação do patrimônio público. Neste caminho pretendia abordar de que forma eram produzidas intervenções entendidas pelo senso comum como vandalismo

---

<sup>23</sup> José Saramago, em O Conto da Ilha Desconhecida.

dentro da escola, a exemplo das pichações, estragos em classes, cadeiras e vidros, entalhes nas portas dos banheiros, entre outros. Para isto, partiria de um estabelecimento em que estes problemas fossem evidentes.

Definido que o Tiaraju seria o campo de pesquisa, por motivos que já argumentei no início do capítulo I, passei a buscar uma inserção no local realizando visitas de observação informais. Em uma destas ocasiões, no período da noite, me chamou a atenção a forma com que um jovem de, aproximadamente 16 anos, interagiu com a passarela de ferro que interliga os blocos da instituição: ao passar pelo local ele fechou a mão, socou a estrutura e seguiu seu caminho. A ação pareceu tão natural, quase que instintiva, mas não deixou nenhum vestígio. Foi assim que me dei conta de que poderia ser mais rico estudar a forma com que os estudantes percebem, se relacionam e intervêm no patrimônio da escola – um patrimônio público, por ser ela uma instituição estadual - do que focar apenas nos atos que se fazem evidentes.

Esta mudança de rumo não significa que as marcas deixadas pelos estudantes serão ignoradas: pelo contrário, estas também figuram como uma parte importante na construção da pesquisa, sendo descritas e interpretadas com a mesma atenção que as demais situações de relação com o conjunto de bens, e aí, tratamos especialmente das centenas de assinaturas espalhadas pelas paredes, portas e muros do Tiaraju, de como são construídas e o que querem dizer. Porém, antes de tratarmos sobre as particularidades das inscrições produzidas no campo, é pertinente problematizá-las de modo genérico, a partir da consulta sobre o que já foi dito sobre intervenções ao patrimônio por outros autores. Souza, enquanto um pesquisador da pichação entende que esta ação

interfere no espaço, muitas vezes degradando ambientes públicos urbanos. A pichação subverte valores, é espontânea, efêmera e gratuita. A prática tem como base letras e formas diferentes que podem ter significados variados. Ao longo dos anos, a atividade de pichar muros apresentou-se como forma de comunicação e expressão em variados locais, em diferentes contextos e com variados propósitos, (SOUZA, 2007, p. 19).

Ainda de acordo com o autor, dentro da história da pichação de muros, há o espírito de contestação de regime, a exemplo do que ocorreu no Brasil durante a ditadura militar, e da divulgação de ideias políticas e religiosas. Tais formas de intervenção fariam da paisagem urbana um suporte para difusão de posicionamentos ou de marcas pessoais entre pares. Sobre os pichadores, Souza

(2007) os apresenta como indivíduos que geralmente não se importam com a ira moral dos não praticantes e estão mais preocupados com as opiniões de outros praticantes.

Apesar de não existir dentro do Instituto Tiaraju pichações em tinta spray (como será descrito mais adiante) este referencial se faz interessante, pois reflete algumas semelhanças entre as formas de construção de marcas produzidas por pichadores e estudantes que acabam sendo rotuladas como manifestações de depredação escolar.

Tendo como base estas reflexões, o que tentarei fazer é algo que também já foi discutido por Souza (2007), e diz respeito ao ato de dar um tratamento acadêmico a um assunto que se faz presente com frequência na linguagem e no julgamento do senso comum. Ele diz que

O contato visual que as pessoas têm nas cidades com o fenômeno da pichação lhes garante uma inalienável situação de posicionamento frente à prática. As opiniões são em geral intransigentes, dando à atividade um aspecto de vandalismo inexplicável. Por outro lado, torna-se necessário naturalizar aqui, tanto a opinião pública acerca do assunto, quanto o discurso acadêmico elaborado sobre a atividade, (SOUZA, 2007, p. 86).

Para que o objetivo mencionado anteriormente seja cumprido, será iniciada a partir deste ponto uma exposição do Instituto, conforme as informações existentes em documentos oficiais, como resumos históricos, projetos político-pedagógicos e calendários escolares – documentos gentilmente disponibilizados pela equipe diretiva da escola. Tais dados certamente ajudarão no entendimento das formas de intervenção escolares e suas significações, assuntos que serão abordados na sequência.

### **3.1 História e perfil documentados: o Tiaraju relatado nos papéis**

Diz Fonseca (1999) que a “antropologia costuma criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre a nossa maneira de ver as coisas e a dos outros”, (p.59). É possível completar esta colocação afirmando que dentro do próprio campo existem maneiras diferentes de se ver as coisas – ou seja, pode existir um hiato entre o que é mostrado por números, estatísticas e históricos e a visão dos indivíduos que vivenciam aquela realidade. É para mostrar estas

diferentes leituras e interpretações que começo a descrever o Tiaraju, conforme alguns materiais produzidos dentro do próprio local. Alguns são recentes, outros antigos.

A história da escola, que assim como o município de São Sepé foi batizada com um nome que faz menção ao índio Sepé Tiaraju, começou nos anos 50. Foi mais precisamente em 25 de abril de 1958 que, após uma reivindicação popular, nasceu o Ginásio Estadual São Sepé, que meses depois foi rebatizado de Ginásio Estadual Tiaraju. Não há relatos que descrevam quem decidiu como se chamaria a nova escola. No entanto, o que não pode ser desprezado é o peso da escolha, afinal, mais do que uma palavra que designa alguém, alguma coisa ou estabelecimento, um nome dificilmente é escolhido ao acaso. O habitual é que ele exprima traços de personalidade, identificação e valores simbólicos. E falando de Sepé Tiaraju em específico, não há dúvidas de que é uma denominação repleta de simbolismos alimentados pelo imaginário popular.

Conta um resumo histórico da escola, datado de 1983, que na época da fundação da instituição, havia a necessidade de que fosse criado mais um curso ginasial<sup>24</sup>, visto que o único estabelecimento que possuía capacitação do gênero era o Ginásio Particular Beata Júlia. Conforme o texto do resumo elaborado na ocasião dos 25 anos do Tiaraju, o Ginásio Beata Júlia “apesar de bem equipado e dotado de ótimo corpo docente, não correspondia à demanda de matrículas provenientes do crescimento demográfico do município. A cidade crescera e comportava mais um ginásio”.

Para argumentar com o governo do Estado (no período liderado pelo governador Ildo Meneghetti) sobre a necessidade de uma nova instituição de ensino, personalidades representativas da administração de São Sepé formaram uma espécie de comissão que tinha por objetivo levar o pleito adiante. À frente do grupo estava o vice-prefeito em exercício, Túlio de Assis Faria Brenner, que acompanhado de outras autoridades, viajou diversas vezes até a capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, até que fossem atendidos.

O então juiz de direito da Comarca de São Sepé, Hermann Homem de Carvalho, foi nomeado o primeiro diretor do Tiaraju. Ao lado dele, passaram a

---

<sup>24</sup> O curso ginasial, até a reforma educacional de 1971, era considerado o ensino secundário no Brasil. Este constituía o estágio educacional que dava continuidade ao ensino primário e correspondia aos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

trabalhar na escola professores de Francês, Matemática, História, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Latim, Geografia e Português. As primeiras aulas foram ministradas em salas emprestadas pelo Grupo Escolar Mário Deluy – a mais antiga escola de São Sepé, após a realização dos exames de admissão, provas que até 1971 eram pré-requisito para que os alunos pudessem ingressar no ensino ginasial. O curso, em seu primeiro ano de funcionamento, tinha matriculado 26 alunos e funcionava no período da tarde. A primeira turma do Ginásio Tiaraju formou-se em 1961, em uma cerimônia no extinto Cine Alvorada, um dos locais destinado à realização de solenidades no município naquele período.

Conforme o que é relatado no resumo histórico do Tiaraju, com o crescimento do número de alunos surgiu a necessidade de que a escola tivesse seu próprio prédio, já que as instalações do grupo escolar Mário Deluy já não comportavam o curso primário e o ginásio. Iniciou-se aí uma intensa campanha na comunidade para que a obra se tornasse real.



Figura 5 – Fachada atual da Escola Estadual Mário Deluy, local onde funcionaram as primeiras aulas do Instituto Tiaraju

Fonte: Acervo da Autora.

Após a doação do terreno que abrigaria a nova edificação pela Prefeitura Municipal de São Sepé, os integrantes das primeiras gestões dos círculos de pais e mestres começaram a trabalhar ao lado dos administradores do estabelecimento em busca de recursos para a construção. Finalmente, em março de 1972, 14 anos após a sua fundação, o Ginásio Estadual Tiaraju ganhou sede, mobiliário e equipamentos próprios, depois de doações de populares e da Secretaria Estadual de Educação.

Com o passar dos anos e de reformas educacionais, o estabelecimento educacional ganhou novos nomes. De 1980 a 1985, passou a ser chamado de Escola Estadual Tiaraju, e atendia estudantes de quinta a oitava séries. A partir de 1985 até 1994, a nomenclatura era de Escola Estadual de 1º Grau Tiaraju. De 1994 a 2000, o colégio foi nomeado Escola Estadual de 1º e 2º Graus Tiaraju. Foi deste ano em diante que o local ganhou o nome atual: Instituto Estadual de Educação Tiaraju.



Figura 6 – Frente do Instituto Estadual Tiaraju. Vista da Rua Francisco Antônio de Vargas, nº 333.

Fonte: Acervo da Autora.

Atualmente a escola oferece as seguintes modalidades de ensino: Fundamental (anos iniciais e séries finais), Médio (Curso Normal e Aproveitamento de Estudos, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) e o Projeto Mais Educação. Este último foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e tem por objetivo o aumento de possibilidades educativas nas escolas públicas através do oferecimento de atividades extraclasse, que são agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Para tal, o Instituto recebe verbas especiais para o pagamento de instrutores e fornece alimentação para que os alunos que aderiram ao projeto possam se envolver nas ações no turno inverso às aulas.

Segundo os dados incorporados do Calendário Escolar 2013 do Instituto Estadual de Educação, documento oficial elaborado pela direção do educandário e remetido à 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria, a instituição recebe diariamente 629 alunos em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite). Destes, 57 frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, 93 as séries finais do mesmo nível de ensino, 34 assistem as aulas do Curso Normal, 175 estão no Ensino Fundamental do EJA e 270 no Ensino Médio da mesma modalidade. Este grupo é atendido por 48 professores. O acesso à escola ocorre por inscrição, respeitados os prazos de cada modalidade oferecida e as orientações da Secretaria de Educação do Estado. A configuração das turmas é feita com base na faixa etária dos estudantes e análise das relações com grupos em que estes estavam inseridos em anos anteriores. Com isto, a intenção é promover a harmonia no trabalho durante o ano.

Localizado em área central na zona urbana de São Sepé, o Tiaraju, que possui uma área de 9.276,42 metros quadrados, atende estudantes de todos os bairros do município. Isto tem a ver tanto com uma questão de praticidade de acesso, quanto a uma política que aparece relatada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com data de 2007, quando dá conta de caracterizá-la. O documento diz o seguinte:

Tendo em vista que a educação de qualidade social passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na escola pública, sem discriminação de qualquer natureza dispõe-se a receber alunos de municípios pouco populosos como também de

comunidades de difícil acesso do próprio município, tornando-se um espaço de reflexão e construção de significados, e uma escola comprometida com os movimentos que buscam a justiça, a igualdade de direitos e o desenvolvimento social promovendo intercâmbio entre o meio rural e o urbano.

O mesmo documento coloca que o Instituto, ao longo de seus 55 anos completados em 25 de abril de 2013, tem procurado construir um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas em uma tentativa de qualificar as relações com os demais órgãos públicos e proporcionar espaços para a participação da escola na comunidade. Este processo deve envolver o respeito às características de gênero, culturais, étnicas, religiosas e políticas, numa interação dos diferentes saberes e valorização da cultura popular. Ainda de acordo com o texto do PPP, a comunidade sepeense se faz representada dentro da escola pelo Conselho Escolar e pelo Círculo de Pais e Mestres.

Em relação à estrutura organizacional pedagógica do Tiaraju, o texto do PPP começa abordando a necessidade de se problematizar a distância entre o discurso e aquilo que é colocado em prática. Esta introdução diz respeito à possibilidade de transformação da realidade social dos estudantes – esta, segundo consta o documento, marcada por diversas situações econômicas, “muitos sem acesso aos avanços tecnológicos e as famílias têm diferentes padrões culturais e educativos”.

Diz o PPP que a proposta pedagógica do Tiaraju está “fundamentada no processo de construção do conhecimento onde o papel da escola é viabilizar este processo ampliando o espaço para a ação do aluno, onde ele possa criar, inventar, operar, falar, discutir, produzir e escrever”. O projeto ainda menciona o estabelecimento de relações sócio-afetivas voltadas para o resgate da autoestima e o fortalecimento da autoconfiança dos alunos “buscando o sentido de viver, conviver, acolher, ser afetivo consigo e com o outro, com a natureza e com o transcendente; tomando consciência de si, de sua identidade cultural e social, para que possa atuar como cidadão e agente transformador da sua realidade.

Somado aos assuntos já mencionados, o documento que dá conta das diretrizes e objetivos do Tiaraju fala sobre o que se espera da convivência escolar e das relações interpessoais e de trabalho. Neste tópico, a dicotomia público e privado é abordada no sentido do estabelecimento de alguns princípios. O texto evidencia que

A escola é socialmente diferente da família. A família é uma sociedade privada e a escola é um lugar público. Exatamente por isso as normas de convivência não podem ser particulares. Na escola valem as normas comuns, ou seja, todos seguem aquela norma elaborada democraticamente por todos. Assim, tanto as regras como as normas estão a serviço do coletivo, que por sua vez pode alterá-las sempre que julgar necessário. Espera-se assim que as pessoas estejam cada vez mais comprometidas na observância dos princípios públicos e, ainda mais solidárias com o processo de educação destes princípios, criando um clima agradável e adequando a convivência escolar baseados no respeito e na boa educação.

Por fim, destacando mais um dos elementos do PPP, pode-se mencionar o que ele traz sobre como os professores do Tiaraju devem avaliar seus alunos. O texto deixa evidente que o principal objetivo da avaliação é o diagnóstico e redimensionamento da experiência educativa através do destaque entre o que não foi bem sucedido, mas que poderá vir a ser. Outra meta mencionada é a de “possibilitar experiências educacionais que favoreçam aos sujeitos buscarem melhores condições de vida, mediante a tomada de consciência crítica e ao exercício da cidadania” – isto é o que a escola entende por “avaliação emancipatória”, um exercício que seria marcado por um processo em que professores e alunos se avaliam e se autoavaliam continuamente.

O que foi desenvolvido até este ponto diz respeito ao modo com que o Tiaraju é representado e construído através de seus principais documentos e planejamentos. Trazer este conteúdo à tona se faz interessante para fins comparativos no sentido das diferentes formas de percepção que aparecem dentro da escola por diferentes sujeitos (alunos, direção, professores), já que deste ponto em diante a descrição do local será feita com base nos dados coletados no período de observação-participante, processo descrito e problematizado à luz da antropologia na sequência do presente trabalho.

### **3.2 Re-conhecendo o terreno: percursos etnográficos no Instituto Tiaraju**

As divergências entre o modo como as coisas são apresentadas nos papéis e como elas se configuram na prática costumam ser levantadas em diversas esferas da vida social - inclusive na escola, como o próprio texto do Plano Político Pedagógico relatado no tópico anterior abordou. Com esta afirmação não estou me

propondo a julgar se estas diferenças entre propostas e o que é executado é positiva ou negativa, apenas assimilando que ela pode existir e assumir a forma de um viés de pesquisa rico e interessante. A possibilidade de entender o posicionamento do outro implica, antes de tudo, em compreender em que contexto está este outro. E aí está o grande desafio. Conforme Fonseca (1998):

Em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros, (p. 59).

Já foi mencionado que este trabalho é pautado no método de investigação particular da antropologia, a etnografia. Contudo, antes de lançar os dados obtidos com a observação participante no Instituto Tiaraju, é pertinente que retomemos um pouco sobre o que significa o fazer etnográfico na visão de autores clássicos das Ciências Sociais.

Foi para compreender a riqueza de significados da vida social de seus pesquisados que Bronislaw Malinowski, a principal referência histórica no que diz respeito à constituição dos estudos etnográficos, inovou no trabalho de campo introduzindo a observação-participante, mudando-se para o local escolhido para a pesquisa e vivendo ao modo dos nativos. Anteriormente, pesquisadores obtinham seus dados através de questionários aplicados com a ajuda de intérpretes ou a convivência breve com os nativos que se dava em rápidas visitas. Evolucionistas como Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor e James George Frazer, por exemplo, não costumavam ir a campo e utilizavam dados de segunda mão. No entanto, segundo Giumbelli (2002) pouco tempo depois que *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* foi publicado, este

passou a ter seu lugar paradigmático na antropologia, alçada ora a marco de uma verdadeira revolução dos referenciais teóricos e nos objetivos gerais da disciplina, ora a padrão original e exemplar em termos metodológicos (p. 91).

A descrição densa do sistema comercial chamado Kula praticado entre os nativos das Ilhas Trombriand, e as percepções do autor como sendo este um fenômeno que tinha importante significado na vida tribal dos nativos, mesmo que os próprios envolvidos não refletissem sobre este significado, foram um dos motivos

que transformaram a obra em um manual para a realização de trabalhos de campo. Mas, o que também contribui para o seu sucesso é o relato do autor sobre o método empregado na coleta dos dados que deram origem ao estudo.

Na introdução de *Os Argonautas*, Malinowski deixa claro o seu posicionamento de que “em qualquer ramo do conhecimento, os resultados de uma pesquisa científica devem ser apresentados de maneira totalmente neutra e honesta”, (MALINOWSKI, 1997, p. 18). Afinal, conforme o teórico, ninguém ousaria apresentar resultados em ciências como a física ou a química sem contar através de que experimentos estes foram obtidos. É por isto que dedicar na escrita etnográfica um espaço para narrar “as condições sobre as quais as observações foram efetuadas e as informações recolhidas” (p.18), parece ser algo fundamental.

Clifford Geertz, um dos expoentes da antropologia americana, em sua obra *A Interpretação das Culturas*, diz que é preciso entender a prática da etnografia, para posteriormente compreender o que a análise antropológica representa enquanto conhecimento. O autor coloca que

segundo a opinião dos livros-textos, prática a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante (GEERTZ, 2008, p. 4).

Estes são alguns dos passos elencados pelo teórico para que se possa construir uma pesquisa desta natureza. Mas ele vai além: diz que uma etnografia não é feita apenas de técnicas e processos determinados, mas da interpretação de códigos estabelecidos. É aí, que citando Gilbert Ryle, Geertz introduz a necessidade de se realizar uma descrição densa das situações observadas – aquela vai além do relato do movimento físico, chega à dimensão do significado e representa o contrário da descrição superficial, que conta como acontece o subir e descer da pálpebra durante uma piscadela, no entanto, não é capaz de explicar se tal ação se trata de um tique nervoso, uma imitação ou uma conspiração. Esta situação ilustrativa ajuda a explicar o posicionamento tomado neste trabalho de não tratar as intervenções ao patrimônio por vandalismo, mesmo que popularmente elas assim sejam tratadas. Em um primeiro olhar, as marcas produzidas por alguns estudantes podem ser encaradas negativamente sob a ótica de quem julga que tornam a escola feia, são fruto de vadiagem, vagabundagem, e tem o propósito de danificar. No entanto, estes observadores leigos não costumam se questionar sobre as motivações que fazem os alunos agirem desta forma, a que contexto social eles pertencem, o que querem

expressar com tais condutas, com quem convivem, o que os caracteres que desenvolvem em assinaturas e pichações significam, enfim... Detalhes que só a descrição densa revela. Sobre tal exercício Geertz (2008) menciona que:

[...] A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente, está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender, e depois apresentar (p. 7).

Já sobre a postura do pesquisador em campo, o autor reforça que o antropólogo não deve ter por objetivo sentir-se totalmente em casa com os nativos a ponto de perder o senso de estranhamento de suas condutas e práticas. Certo distanciamento é fundamental para que a pesquisa tenha êxito e tenha o máximo de isenção ideológica possível. Porém, não se pode desprezar que

A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo ou outro, “estado lá” (GEERTZ, 2002, p. 15).

No caso da presente pesquisa, a ideia, então, é “estar” na escola investigada, não como estudante de Ensino Fundamental que fui, ou como aluna que vez ou outra, escreveu na classe ou na parede, mas como uma pesquisadora que precisa estabelecer uma relação de confiança com os atuais estudantes para observar de perto e descrever como estas pessoas se relacionam com o patrimônio escolar. No entanto, neste processo não se pode desprezar a reflexão sobre quais são minhas origens, de que lugar venho e como me posiciono como pesquisadora frente aos nativos.

James Clifford, um teórico norte-americano que discorre sobre antropologia e modernidade, no primeiro capítulo do livro *A Experiência Etnográfica*, intitulado *A Autoridade Etnográfica*, refaz, ao longo da existência dos estudos etnográficos, o modo com que o pesquisador se faz presente no texto, corroborando com aquilo que está sendo ali narrado, e também aborda o tema da escrita. Ele diz que

[...]deve-se ter em mente o fato de que a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de

múltiplas objetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. Em resposta a estas forças, a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade, (CLIFFORD, 1998, p. 21).

Esta tentativa de tradução de uma experiência para um texto trouxe para a pesquisa a autoridade etnográfica uma autoridade, que conforme o autor, é ratificada no convencimento do valor do método científico, que prioriza a observação-participante, como também através da concepção de um pesquisador de campo profissional e de um treinamento para a observação e a absorção da cultura. E neste processo de transformação do que foi visto e entendido em texto, uma ferramenta simples pode ser de grande valia: o caderno de campo – aquele bloco de notas que para Magnani (1997) pode cumprir papel de instrumento de pesquisa, especialmente, ao registrar o contexto em que os dados foram coletados. Como informa o autor, “Quando já está “aqui” o caderno de campo fornece o contexto de lá” (p. 4).

Depois do apanhado mais generalista sobre o trabalho de campo dentro da antropologia, é válido reforçar que tudo isto pode ser aplicado a um contexto escolar.

Tosta e Lopes (2011), acredita que com certos cuidados metodológicos que combatem o mau uso da interdisciplinaridade, antropologia e educação podem andar juntas para a produção de um diálogo pertinente aos dois campos. Para a autora,

o conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões de condições humanas que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade (p. 4).

Gusmão (2008) explica que o campo da antropologia da educação se manteve muito ativo durante o século XX, mudando sua roupagem conforme as conjunturas sociais de cada ocasião. A autora esclarece que o conteúdo produzido nesta época, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, esteve marcado pela busca de uma funcionalidade entre a escola e a sociedade de acordo com um modelo desejável de escola. Segundo Gusmão (2008)

Tal perspectiva admitia, porém, a educação além da escola, pois dizia respeito à formação da personalidade e à socialização dos indivíduos necessárias à integração e à acomodação à sociedade e seus valores. O centro de sua razão de ser estava, portanto, na relação indivíduo-sociedade, típico do conhecimento daquela época [...] (p. 51).

No mesmo artigo, a pesquisadora faz uma relevante delimitação: para ela, antropologia da educação e antropologia na educação são coisas distintas. A primeira designa um período histórico, é temporalmente situada e vinculada ao culturalismo e ao funcionalismo. A segunda dá conta das relações que existem entre antropologia e educação sem se limitar a uma abordagem específica.

Gomes (2006) coloca que a antropologia da educação despontou como setor acadêmico nos Estados Unidos na década de 70, motivado pelo desejo de contraposição ao modelo da privação cultural e a noção de déficit cultural, que eram os predominantes naquele período. A autora completa citando que a entrada da antropologia nas pesquisas referentes à escola ampliou o foco das investigações passando a considerar a instrução escolar como parte de um processo mais amplo, e não como único contexto educativo. Portanto, esta deveria ser observada juntamente com outros processos educativos dos grupos, inclusive levando em consideração suas diferenças culturais.

Diz Gomes (2006):

Nesse contexto de discussão é que emerge a abordagem conhecida como “descontinuidades culturais” (ou conflito cultural), que enfatizava as diferenças entre as orientações culturais vivenciadas pelos alunos nas suas comunidades, no seu contexto de vida cotidiana, e as orientações que estruturavam as relações sociais e as atividades didáticas desenvolvidas na escola. Segundo essa abordagem, seriam exatamente as descontinuidades entre diferentes modelos culturais – ou o conflito entre eles – que levariam os alunos pertencentes aos grupos minoritários a encontrar barreiras para alcançar um êxito positivo no seu percurso escolar (p. 318).

Foi através de análises antropológicas desta natureza que se tornaram evidentes as diferenças de modos de interação praticados na escola e nas sociedades de origem de determinados grupos de estudantes e de que forma esta discrepância acaba influenciando no processo de ensino e aprendizagem. De posse das conclusões destas pesquisas, algumas instituições de ensino ousaram em estabelecer métodos de ensino diferenciados dos tradicionais, mas que tem trazidos bons resultados, a exemplo do processo de escolarização dos Xacriabás, relatado por Gomes (2006).

Aproximando antropologia e educação da realidade brasileira, Gomes e Gomes (2012) situam as duas áreas dentro do país como um campo de consolidação gradual que podem ser identificados em várias iniciativas, especialmente nos últimos 10 anos, em congressos e eventos. Além de admitirem

que descrever as interfaces entre antropologia e educação no Brasil é desafiador, as autoras expõem que este espaço teórico está marcado por diversas intersecções com outras disciplinas a exemplo da psicologia e da sociologia, que por hora dão conta de temáticas parecidas. Elas ressaltam ainda que foi o trabalho de nomes bem conhecidos dos estudantes de Ciências Sociais como Franz Boas, Margaret Mead e Ruth Benedict que iniciaram o diálogo entre antropologia e educação nos Estados Unidos, o que mais tarde veio a se expandir por diversos outros países. Já no Brasil

[...] I the discussions that originated in this period among educators and politicians concerned the internal diversity of the Brazilian people, which was seen as a dualism and a schism - between the *sertão* (backcountry), symbol of the savage and unknown rural zone, and the civilized urban part of Brazil, at that time still a minority of the population, (GOMES e GOMES, 2012, p. 112).

Atualmente, a intersecção entre antropologia e educação construída através de pesquisas praticadas no Brasil e no mundo vem buscar o entendimento das culturas e identidades que perpassam os espaços de educação formal. Porém, é pertinente lançar aqui um dado apurado por Oliven (1996), em um trabalho que propôs um balanço sobre a trajetória do grupo de trabalho Educação e Sociedade, proposto dentro das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, no período compreendido entre 1982-95. Na contabilidade da autora, para o intervalo de tempo considerado, o enfoque dos trabalhos apresentados foi predominantemente sociológico, bem como de sociólogos liderando o grupo. Ela ressalta a existência de alguns trabalhos que abordam a educação por um viés político e histórico, e de muito poucos cujo referencial antropológico foi empregado.

Criar expectativas de que o método de investigação particular à antropologia é capaz de descrever, de modo satisfatório, as práticas de ensino e os efeitos das mudanças que ocorreram nas escolas ao longo dos anos (Rockwell, 2009) só é possível porque tal método se firmou como sendo aquele em que o pesquisador exercita seus sentidos e não despreza qualquer que seja a informação apresentada pelo campo, desnaturalizando situações muitas vezes corriqueiras e as interpretando em busca de significados ocultos. A observação-participante em antropologia é um processo que exige que os cinco sentidos humanos estejam em atenção: é um exercício, conforme propõe Ingold (2008), de parar, olhar e escutar. Seja na escola, ou em qualquer outro lugar, etnografar é perceber.

### **3.3 Escola, patrimônio e seus usos: nexos construídos a partir de um olhar antropológico**

Com 55 anos de existência e depois de ter, ao longo deste tempo, proporcionado a formação de milhares de sepeenses, pode-se dizer que o Instituto Estadual de Educação cumpre uma função que vai além de patrimônio público material, no sentido de um conjunto de bens sob a dependência administrativa do governo do Rio Grande do Sul. A verdade é que esta grande edificação que ocupa quase um quarteirão inteiro na pequena São Sepé está povoada de histórias e sentidos que ultrapassam o desejo de formação educacional. A crença de que parte destas memórias podem ser contadas por meio da relação que os frequentadores estabelecem com as paredes, muros, classes e quadros negros deste local é que move esta pesquisa. É esta escola na função de espaço, território e lugar (conceitos que serão problematizados adiante) – palco de relações sociais e seus produtos - que tentarei descrever a partir deste ponto.

#### **3.3.1 A entrada em campo**

A experiência de tentar mapear as formas com que os estudantes interagem com o patrimônio escolar começou em janeiro de 2013. Naquele período fiz uma visita à pessoa que acreditava ser quem me abriria as portas do Tiaraju: a coordenadora educacional do Instituto. Passando em frente a sua casa, no período de férias da escola, a avistei lendo o jornal e resolvi parar. Desci do carro, cumprimentei aquela que havia sido minha professora de matemática na 8ª série, no ano de 2002, e falei um pouco sobre o andamento do mestrado e do meu desejo de realizar a pesquisa em uma entidade do município em que moro. Metodologicamente falando, eu já tinha feito a minha escolha pelo Tiaraju. No entanto, não quis ir direto ao ponto, pois temi não ser bem aceita caso a coordenadora entendesse que eu estava classificando a sua escola como depredada. A ideia foi bem recebida, a educadora se mostrou bastante motivada com minha inserção em campo. Ela então me alertou que não via nenhum

empecilho, no entanto eu precisaria conversar com a diretora assim que as férias terminassem. Gentil, minha ex-professora prometeu fazer o meio de campo e adiantar à equipe diretiva avisando que eu faria contato em breve.

Já no mês de março, aguardei que passasse a primeira semana, que é sempre mais agitada em função dos ajustes exigidos em todo o início de ano letivo, e procurei a direção. Novamente, fui recebida pela coordenadora, que chamou a diretora e pude apresentar minhas intenções de estudo, inclusive expus alguns detalhes sobre o método etnográfico, que exigiria minha presença constante na instituição. Logo após encerrar minha fala, obtive autorização para iniciar o trabalho de campo, inclusive já recebendo algumas dicas da diretora sobre pontos que poderia observar. Naquele momento a indicação que mais me chamou atenção foi o relato de que algumas crianças pobres que estudavam no Tiaraju. Na hora da merenda, pegavam o prato e sentavam no chão. Conforme a diretora, mesmo com os alertas para que se acomodassem na mesa, estes preferiam ficar onde estavam. Na interpretação dela, isto ocorria já que em casa, os pequenos não estavam acostumados a este tipo de regra porque não eram cobrados ou, porque sequer possuíam mesa. É pertinente que a esta altura do relato eu venha a especificar qual o público atendido pelo Tiaraju. Conforme o que apurei junto às coordenadoras pedagógicas, apesar de a escola estar localizada em zona central, ela recebe alunos de diversos bairros de São Sepé. Muitos destes estudantes pertencem a famílias cadastradas em programas de transferência de renda do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família, foram excluídos de outras escolas por mau comportamento, são filhos de pessoas que trabalham o dia inteiro e precisam ficar na escola em turno integral ou tiveram dificuldades de inserção nas instituições de ensino por onde passaram anteriormente. “São alunos pobres”, resumiu uma das coordenadoras.

No encontro inicial, as professoras demonstraram poucas dúvidas sobre a minha inserção e a avaliaram como positiva. A coordenadora pedagógica até mesmo entendeu que um olhar de quem está de fora poderia ajudar na visualização de detalhes que passam despercebidos por quem vive o contexto todos os dias e lembrou que também estava fazendo um estudo sobre o Tiaraju em seu trabalho de conclusão da pós-graduação, mas que certamente teríamos olhares diferentes sobre o lugar por conta de nossos posicionamentos em relação à escola.

Com a permissão concedida, passei a realizar visitas naquela edificação que já havia sido tão familiar. Contudo, apesar de ter estudado no Tiaraju e ter acompanhado, mesmo que nem tão de perto, algumas atividades na escola como repórter do jornal local, me sentia um tanto desconfortável ali em meio a estranhos – em sua maioria indivíduos de uma faixa etária que já passei há tempos. Determinei os horários da observação em função do público que frequentava a escola: manhã (séries finais do Ensino Fundamental) e noite (Educação de Jovens e Adultos). Julguei que trabalhando com estes públicos eu conseguiria atingir os objetivos de meu trabalho a partir de relatos de alguns professores de que os estudantes dos anos finais praticavam mais atos que resultavam em danos. Além disso, pela manhã também teria contato com os estudantes dos anos iniciais, por ficarem na escola em turno inverso às aulas devido ao projeto Mais Educação. Já com os do período noturno, imaginei que seria mais fácil manter um diálogo em função de estarem com idade superior a 15 anos.

Minha impressão sobre o turno da noite se confirmou nas primeiras visitas. Logo no primeiro dia que observei a movimentação à noite, os estudantes estabeleceram contato comigo por pensarem que eu era uma aluna à espera do início de um novo período de aulas. A cada um deles expliquei o motivo de estar ali, o que sempre resultava em alguma opinião no estilo “hum, que legal”, ou, “interessante”. No entanto, percebi que a passagem deles pelo Tiaraju costumava ser rápida, só para fins de conclusão dos estudos, sem constituição de um vínculo com a escola. Por isto, e também em razão do grande material que coletaria trabalhando com o público dos dois turnos, optei por continuar o trabalho apenas com os estudantes da manhã.

É importante dizer que todos estes alunos são acolhidos diariamente em um local grande, mas que não tem uma aparência muito convidativa. Da Rua Francisco Antônio de Vargas, o que se pode ver é um muro que protege toda a extensão do terreno da escola e a identifica com um letreiro pintado. Apesar de ser elevado, acima dele existem grades. Quase ao fim do paredão, está a entrada principal. Passando o portão, enxerga-se o primeiro prédio que compõe o Tiaraju, em um nível mais alto que o terreno. Para acessá-lo é preciso atravessar um pedaço de pátio calçado e subir uma escada. Porém, o visitante só consegue ter acesso à área onde fica a secretaria e a parte administrativa da escola, pois existem grades que impedem a passagem para todas as outras direções. Quem olha para a direita,

antes de chegar à escada, enxerga um espaço para a prática de esportes, improvisado, separado do espaço de entrada por uma grade com portão. Mais adiante está a pracinha, também protegida por tela e portão. À esquerda, existe uma área onde quase não há circulação de pessoas, repleta de árvores cuja antiguidade é perceptível pela espessura dos caules. Quem segue na direção reta e sobe a escada, vê, à esquerda, a entrada do Salão de Atos do Tiaraju e, a sua frente, uma espécie de quiosque, onde as pessoas são atendidas. Entre estes dois locais existe um vão que daria passagem ao segundo prédio, mas nele foi instalado um outro portão. Todas as vezes que o vi aberto foi pela família do policial militar que vive na instituição.

Em certos horários uma funcionária fica de olho no movimento, abrindo, chaveando o portão de ingresso à área coberta, refeitório e o segundo prédio, onde estão as salas de aula e laboratórios, isto sem antes perguntar o que o visitante deseja fazer na escola. A mulher, que aparentemente já passou dos 55 anos, está quase sempre acompanhada de um menininho, seu neto. Em certa ocasião, a questioneei sobre o porquê do controle da entrada com a chave, e ela explicou que é para evitar a entrada de pessoas que não são da escola, especialmente na hora do recreio.

Ultrapassadas as barreiras de ingresso, se chega a um espaço coberto, onde existem alguns bancos e brincadeiras como amarelinha pintadas no chão. É aí que se forma a fila para o refeitório na hora do intervalo, já que a cozinha e o cômodo onde ficam as mesas para o lanche estão na continuidade deste espaço. Tais lugares são como uma espécie de continuidade do prédio administrativo. Dele parte uma cobertura de metal que liga a área coberta ao edifício onde ocorrem as aulas e dá acesso aos banheiros externos.



Figura 7 – Vista da área coberta do Tiaraju. À esquerda da imagem está a cobertura de metal que conecta os prédios. À direita estão os banheiros externos. Ao fundo pode ser visto o bloco de salas de aula.

Fonte: Acervo da Autora.

A área externa do Tiaraju é marcada por canteiros de plantas, bancos e alguns vasos de flores. A jardinagem é feita pelos alunos do projeto Mais Educação, durante oficinas. Nem todos os bancos estão em bom estado. Alguns têm madeiras quebradas, rabiscos e assinaturas. Os canteiros, apesar de receberem manutenção constante, seguidamente se tornam espaços de passagem, como a fotografia acima ilustra.

Os prédios do Tiaraju estão relativamente bem conservados. O segundo, com dois pavimentos, apesar de não ter construção recente, está com a pintura em dia, janelas de metal e portas de madeira em bom estado, bem como o mobiliário. Apesar do espaço disponível, quase todas as aulas ocorrem no primeiro andar. Conforme a explicação da coordenadora educacional, a redução do número de turmas que ocorreu de alguns anos para cá é o motivo do segundo andar não estar recebendo alunos.



Figura 8 – Primeiro pavimento do prédio de salas de aula do Tiaraju. À esquerda da foto vê-se uma galeria de imagens de ex-diretores e formandos do Curso Normal. À esquerda, a escada de acesso ao segundo pavimento.

Fonte: Acervo da Autora.

As dependências do Tiaraju ainda contam com duas quadras de esporte ao ar livre, que estão quase sem condições de uso. A ação do tempo fez com que o desgaste do piso, que antes era regular, se transformasse em grandes buracos. As tabelas de basquete e goleiras são tão precárias que praticamente inviabilizam o uso do local. Há outro dado curioso em relação a estas quadras: um pouco mais afastadas dos locais em que há fluxo intenso de pessoas, elas parecem estabelecer uma divisa entre duas regiões dentro dos limites da própria instituição: uma nobre e a outra periférica.



Figura 9 – Quadras de esportes do Tiaraju. A proteção de tela mostra os limites da escola com uma área residencial.

Fonte: Acervo da Autora.

Permito-me fazer esta classificação a partir do que diz respeito a investimentos e zelo. A partir deste ponto, de onde se tem acesso a parte dos fundos da escola, o calçamento do pátio termina, o mato cresce e parece não haver qualquer investimento na área para que venha a ser explorada pela comunidade escolar. Durante as caminhadas que fiz pelo Instituto, pareceu-me que esta região foi apropriada pela família do policial militar residente, já que fica nas proximidades de sua moradia, instalada em uma parte reservada do prédio do Tiaraju – uma espécie de privado dentro do público. Em certa ocasião observava alguns desenhos no estilo grafite<sup>25</sup> que existem no muro dos fundos, quando um cão que ficava na porta da residência começou a latir, como se demarcasse o território de sua família. Na sequência perguntei a uma das minhas informantes (que apresentarei em

---

<sup>25</sup> Para Souza (2007), a principal diferença entre a pichação e o grafite está em que a pichação tem ligação mais próxima com a escrita, enquanto o grafite está diretamente relacionado com as artes plásticas, com a pintura e a gravura. O autor explica que o termo graffiti é o plural do vocábulo italiano *graffito*. *Graffito* significa inscrição ou desenho de época antiga, toscamente riscado a ponta ou a carvão, em rochas ou paredes.

seguida) sobre as impressões que ela tinha a respeito do local, que se limitou a dizer:

*A diretora não gosta que a gente vá lá. É que o pessoal vai para lá pra namorar. Aquelas pinturas que tem lá foi na aula de um professor de Educação Artística que não tá mais aqui. Foi o sexto ano que fez.*

Pelo depoimento fica claro que não há incentivo para que a parte dos fundos da escola seja ocupada e, por ter menos circulação de pessoas, ela acaba se tornando um esconderijo, um refúgio para a realização de ações que não são permitidas sob a vista dos professores e equipe diretiva.

Existe ainda um outro recanto no Tiaraju que ainda não foi mencionado: a horta. Construída no espaço entre o banheiro externo e o canto do prédio, em uma via que também daria acesso aos fundos da escola, os alunos do projeto Mais Educação cultivam verduras, temperos e legumes. Estas práticas ligadas a terra já são tradicionais na escola. No início dos anos 2000, quando estudei lá, havia a disciplina de Técnicas Agrícolas, em que desempenhávamos atividades semelhantes.

Mas o local certamente mais disputado do Instituto é o refeitório. As mesas brancas e compridas, com vários lugares não comportam todos os alunos que desejam lanchar na hora do recreio de uma única vez. Por conta disso, assim que o sinal bate, a cena se repete: os grupos saem correndo para iniciar a fila a partir da porta. Enquanto ela não é aberta, algumas crianças se empurram, se chutam, sobem e descem de um banco que fica próximo à entrada do espaço de alimentação. Presenciei esta situação inúmeras vezes devido à estratégia que utilizei para entrar em campo e garantir a aproximação dos nativos. É sobre isso que falarei agora.

### 3.3.2 Estabelecendo contato

Apesar de ser jornalista e ter atuado na profissão realizando entrevistas, confesso que não me sinto muito à vontade em abordar pessoas sem um contato prévio, seja através de uma ligação telefônica ou uma troca de recados. O desconhecido é algo que me deixa nervosa: temo ser mal recebida, ouvir respostas

ríspidas ou simplesmente ser ignorada. A timidez é um traço da minha personalidade que me atrapalhou anteriormente no exercício do jornalismo, e que eu temia também me atrapalhar no emprego da observação-participante.

Sendo assim, resolvi respeitar meus limites e apostar que a curiosidade dos estudantes os aproximaria de mim. Poderia não ter dado certo, mas funcionou. Por muitas manhãs entrei pelo portão do Tiaraju e sentei em um banco cuja vista dava para a porta do refeitório. Nos primeiros dias fiz isso apenas nos horários próximos ao intervalo, quando os alunos circulam livremente pelo pátio. Com meu caderno de campo apoiado nas pernas ficava assistindo o movimento e fazendo anotações, acreditando que passava despercebida e que ao mesmo tempo em que via muita coisa, não via nada. Nos momentos iniciais, cheguei a duvidar da viabilidade da minha pesquisa. Isto porque ainda estava muito focada na questão da depredação, buscando flagrar indivíduos quebrando objetos ou escrevendo em paredes. No entanto, o que se colocava diante da minha percepção eram alguns episódios de bullying, empurra-empurra entre os meninos, desobediência às ordens das professoras... enfim, cenas que pareciam não trazer nada de revelador para o estudo.

Passada a hora do recreio, quando todos se recolham às salas de aula, passei a circular pela escola buscando intervenções ao patrimônio que pudessem me dar uma pista sobre o que ou quais grupos observar para chegar mais próxima das questões que gostaria de melhor entender. Localizei dezenas de assinaturas e inscrições feitas com corretivo branco de caneta em bancos, paredes, pilares, portas, entre outras estruturas e passei a fotografá-las. Revendo os registros, encontrei nomes e assinaturas, algumas repetidas em lugares diferentes. Então, me dei conta de que encontrar os autores das marcas seria um caminho para esta etnografia. O modo mais fácil para identificar estes alunos seria perguntando na coordenação, local em que há listagens de turmas e professores que trabalham na escola há muitos anos e conhecem bem a maioria dos frequentadores do Tiaraju. Porém, resolvi tentar fazer isso sem o intermédio dos professores, já que a influência de superiores poderia intimidar os estudantes quando eu fosse abordá-los para uma conversa.



Figura 10 – Assinatura produzida por aluno na parede de uma sala de aula.

Fonte: Acervo da Autora.

Dei continuidade às visitas passando a acompanhar todo o turno de aula, e não apenas o intervalo. Foi aí que lembrei o quanto era difícil acordar cedo para ir para a escola. Apesar de não ser mais aluna, chegava lá tão sonolenta quanto à maioria deles. A calma do início da manhã dá a entender que a disposição vai se instaurando nas turmas com o passar das horas. Diferente da corrida por um lugar no refeitório, logo cedo tudo é mais lento.

*A chegada para as aulas é calma. As conversas são em tom baixo, bem diferente do intervalo. O sinal toca às 7h50 e alguns alunos seguem sentados. Outros vão reagindo aos poucos. Um grupo de meninos que usa boné entra por último, calmamente, apesar do atraso, passando por cima dos canteiros do pátio. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, abril/2013).*

Mas basta que os alunos assumam seus lugares nas salas de aula para o barulho se intensificar. Orientada pelo ruído, resolvi me acomodar em bancos posicionados em frente às janelas das salas de aula. Dali podia ouvir muitos diálogos que se instauravam dentro do prédio e reagir a eles com estranheza, na maioria das vezes.

- Isso aí é um perigo bater num olho, deixa cego!  
 - Vem cá, Otacílio<sup>26</sup>, chega!  
 - Agora não sujem, quem sujar vai para a vice-direção!  
 - Otacílio, tu tá atirando bolinha? Traz a bolinha! – Não fui eu que atirei, sora! (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, abril/2013).

As frases recortadas de meu diário de campo demonstram o clima de uma aparente aula de educação artística – a primeira que me detive a ouvir através da janela. Nesta oportunidade, chamava atenção a voz estridente da professora tentando estabelecer uma ordem dentro da sala, enquanto os alunos faziam muito barulho falando, arrastando cadeiras e extraíndo sons de objetos. Sem poder ver o que se passava por de trás da janela, o que consegui entender é que aquele era um momento de bagunça, uma ocasião que se tornou oportuna para que os estudantes desafiassem a ordem cobrada pela professora. Em meio a este emaranhado de falas, eu buscava com ansiedade extrair algum indício que pudesse provar para mim mesma que a pesquisa era viável. Ouvir as frases acima, de certa forma, acalmou meus ânimos de antropóloga incipiente; afinal, quando a regente de classe advertiu para a limpeza da sala e para as bolinhas que voavam, eu pude perceber que dentro daquele cenário existia o estabelecimento de uma relação entre indivíduos e coisas, entre estudantes e bens. Sendo assim, havia o que ser investigado e descrito.

Embora não tivesse certeza de que era válida, achei a experiência de exercitar a audição tão interessante que a repeti por alguns dias. Daí em diante, mesmo que a distância e sem saber, os nativos passaram a despertar em mim reações - a grande maioria delas de riso e simpatia, como relato em meu diário de campo.

*Estar em campo, às vezes, é engraçado. Os erros dos professores são imperdoáveis. Os alunos não os deixam passar. No meu tempo de escola também era assim. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, abril/2013).*

O trecho acima diz respeito a uma discussão que acompanhei de meu lugar estratégico. A professora que está na turma (o mesmo grupo do episódio da sujeira e das bolinhas), menciona o nome da diretora da escola de forma incorreta. Alguns alunos caem na risada, outros gritam a pronúncia correta em tom desafiador. Depois disso, a professora não consegue dar sequência na aula até que toque o sinal para a troca de período, poucos minutos depois. Os estudantes fazem barulho, arrastam

---

<sup>26</sup> Todos os nomes de estudantes que aparecem deste ponto em diante são fictícios.

e batem nos móveis, como se os usassem para demonstrar indignação e protesto. De minha parte surgiu o riso, pois lembrei de que quando estudava no Tiaraju, minha turma protagonizou inúmeras situações similares e um engano de um regente *non grato* sempre era um prato cheio. Ao mesmo tempo, relatei a circunstância com a reflexão sugerida por Xavier (2008), quando problematiza as formas de conviver de alunos e professores, sendo estes marcados por diferenças de culturas, papéis e funções, (p. 75). Citando uma entrevista concedida pelo catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Antônio Nóvoa, a autora coloca que atualmente é mais difícil ser professor do que no passado, já que há cinco décadas só estavam na escola aqueles que eram convencidos de que ela era algo bom. Hoje frequentam as instituições de ensino ricos e pobres, os que acham que a escola tem sentido e os que acham que não tem sentido algum - fatores que acabam causando inquietações em que escolhe a carreira docente.

Com o passar do tempo, comecei a identificar nomes que eram entoados com frequência por diferentes professoras e relacioná-los com aqueles que estavam escritos nas paredes e portas do Tiaraju. Na maioria das vezes, estes chamamentos eram pronunciados na intenção de pedir silêncio ou exigir um determinado comportamento durante a explicação do conteúdo. Assim, criei uma pequena listagem e me dediquei a descobrir que rostos designavam observando conversas nos recreios. Apesar de ter reconhecido alguns (na grande maioria meninos) através do modo com que os colegas se referiam uns aos outros, não consegui identificar a que turma pertenciam. Então, comecei a consultar professores sobre os nomes em questão e acabei descobrindo que a maioria deles estavam reunidos em um único grupo dos anos finais do Ensino Fundamental. Por coincidência ou não, a sala da turma era a mais barulhenta, aquela que sempre consegui acompanhar os diálogos mesmo do lado de fora.

Este período de escuta e descoberta foi fundamental para comprovar aquilo que alguns de meus professores diziam em sala de aula: o campo acaba nos conduzindo na tomada de certas decisões. Foi assim que percebi que além de observar a escola e seus alunos como um todo, seria interessante fazer uma aproximação com um grupo específico. Do ato repetido de sentar no banco e escutar, extraí dados importantes para a realização desta etnografia e tive alguns

insights. O substantivo que do inglês designa compreensão, perspicácia, para Magnani (2009), é o resultado legítimo da abordagem etnográfica, ou,

um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento, um trabalho paciente e contínuo ao cabo do qual e em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado, (p. 135).

Deixando-me levar pelo que o trabalho de observação participante mostrou, procurei a coordenação pedagógica do Tiaraju e pedi autorização para me inserir na turma escolhida, explicando que para entender certas práticas discentes eu teria de me submeter a mesma rotina que eles. Com a permissão concedida, fui conduzida até a sala de aula pela coordenadora e apresentada formalmente aos alunos. Embora eles e os professores já tivessem sido informados que estavam sendo observados para uma investigação antropológica, este momento representou um grande passo na aproximação entre pesquisadora e nativos.

### 3.3.3 De volta aos bancos escolares

“A bacia do Rio São Francisco é uma das mais importantes do Brasil”. Em meio a tantas leituras da área das Ciências Sociais e o envolvimento com o trabalho de campo, poderia passar meses sem lembrar-me da existência do Rio São Francisco, a menos que alguém mencionasse seu nome. Bem, foi isto que ocorreu na primeira aula que recebi autorização para assistir no Tiaraju. A disciplina era geografia, o assunto tratado, hidrografia. E no meio daquele cenário que parecia tão familiar há 11 anos estava eu, em totais condições de estranhamento.

Fui introduzida naquele contexto com o auxílio da coordenadora pedagógica, que me acompanhou até a sala, conversou com a professora e explicou aos alunos que eu acompanharia aquela aula. Como os funcionários da escola haviam sido comunicados em reuniões que havia uma pesquisadora circulando pelo local, os estudantes já tinham este conhecimento, mas nosso primeiro contato próximo se deu neste instante, sob exclamações. Quando a coordenadora contou para a turma que eu permaneceria na sala, uma menina soltou um sonoro “Coitada!”. O sentido

da expressão me pareceu claro: a agitação daquele grupo era vista como incômoda e lamentável por professores e equipe diretiva.

Senti-me completamente desconfortável durante o tempo que permaneci assistindo a aula de geografia. Sentada em uma classe que estava mais próxima da professora do que do fundo da sala, fiquei tão nervosa, e ao mesmo tempo eufórica com a oportunidade de reviver o ensino fundamental que consegui observar pouco. Do mínimo que registrei daquele momento, vale destacar as constantes trocas de bilhetes de um grupinho de meninas, os papéis picados por outros em um aparente desinteresse pelo conteúdo explicado, a bolinha de papel que passou de raspão sobre a minha cabeça e a sensação de que eu precisaria repetir aquela experiência, pois ali havia muito a ser visto.

### 3.3.4 “Ô tia, anota coisas boas de nós”!

No dia seguinte à aula de geografia, não retornei para a mesma sala e segui minha observação nas áreas comuns da escola. Apesar de repetir o exercício que já vinha fazendo a algum tempo, daquela data em diante entendi que estava sendo percebida pelos nativos não como uma figura neutra, mas como alguém que tinha objetivos a alcançar ali.

*Vejo a cena do refeitório se repetir, como em todos os outros dias. O sinal para o recreio toca e os alunos correm em direção ao refeitório, tentando pegar o melhor lugar na fila. Incrível é a diferença que a aproximação de um dia fez. Agora os alunos me dão oi, me olham com curiosidade. Tenho a impressão de que querem saber mais sobre mim. Vejo tanta coisa em campo que quase não dou conta de registrar tudo. Uma menina me diz: - Ô tia, anota coisas boas de nós senão a minha mãe me mata. A frase me fez recordar o dia em que a diretora me encontrou no corredor da escola e se referiu a mim como coitada, porque sabia o quanto era chato ficar observando. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, abril/2013).*

É relevante problematizar que tais representações criadas pelos observados sobre minha inserção têm a ver com algumas posturas comuns na escola, no que diz respeito à cobrança de disciplina e punição pela prática de comportamentos considerados não aceitáveis. Por mais que tivesse tentado deixar claro que estava no Instituto em função de uma pesquisa que dependia da minha presença no cotidiano escolar para acontecer, eu carregava constantemente um caderno. Quem

já foi estudante sabe que este item pode ser bem perigoso na mão de alguma figura de autoridade, afinal é nele que os professores anotam quem teve mau comportamento, quais estudantes terão desconto de nota ou o que eles terão de lembrar de dizer aos pais nos dias de reunião. Além disso, em ocasiões em que estive acompanhada de professores, alguns deles solicitaram que os alunos se comportassem bem na minha presença para não envergonhá-los, o que de certa forma pode ter despertado suspeita sobre as minhas intenções e levantado dúvidas se eu estaria ali para dedurar alguém.

Felizmente houve momentos em que a curiosidade superou a dúvida e houve o estabelecimento de diálogos importantes para o andamento desta pesquisa. Duas daquelas que se tornariam minhas informantes se aproximaram de mim voluntariamente e na primeira oportunidade bisbilhotaram o que eu estava escrevendo no diário de campo. “Porque o nome dos guris está anotado aqui?” Perguntaram referindo-se a uma pequena lista que visualizaram. Este questionamento inicial abriu margem para conversas que se repetiriam a cada uma das minhas visitas.

*Explico para as alunas que aqueles eram alguns dos nomes que havia encontrado pelas paredes e o porquê deles serem importantes para a minha pesquisa. Completo dizendo que estudo para ser Cientista Social e que para isso preciso da ajuda delas. Margarida, de 13 anos, diz que quer ser cardiologista. Letícia, de 12, conta que quer fazer algo que não envolva números, pois tem dificuldade. Pergunto se elas gostam da escola e se estudam nela há muito tempo. Ambas dizem que sim, desde o pré e que gostam do Tiaraju. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, abril/2013).*

Margarida e Letícia são apenas duas das centenas de indivíduos que produzem a cultura e a história do Instituto Tiaraju. É claro que elas têm histórias de vida particulares, suas famílias têm motivos específicos para optarem por matriculá-las nesta escola e a mantido como opção por tanto tempo. Porém, quando o assunto é o público que frequenta o local, as meninas passam a integrar a descrição de um universo generalizado em algumas percepções, especialmente pelos gestores do Instituto.

Os indivíduos fazem um lugar ou é o lugar que os torna do modo como são? Este questionamento, tão presente nas Ciências Sociais, também é aplicável na dimensão da escola. Como mencionei anteriormente, a escolha do Tiaraju para a realização desta investigação tem a ver com o senso comum de que é uma escola deprecada, feia e não tão bem frequentada – e aí estamos falando de uma

perspectiva elitista, de um olhar de pessoas que detêm certas condições sociais e financeiras. Todavia, como também já relatei na parte inicial deste texto, nem sempre a visão foi esta. Em uma das conversas que tive com a coordenadora pedagógica, ela lembrou o período em que havia muita procura por vagas no Tiaraju e mencionou como exemplo a alta ocupação das salas de aula, a quantidade de turmas de cada série, o número de carros que paravam em frente à escola no horário da saída. Na percepção dela, este movimento atualmente pode ser percebido em um outro estabelecimento de ensino da cidade, que até o início dos anos 2000 oferecia apenas até a sexta série do Ensino Fundamental.

Conforme o entendimento da professora, houve um divisor de águas na história do Tiaraju que fez com que o Instituto passasse a ser visto de outra forma. Este marco seria uma gestão que teve início por volta do ano de 2003, coincidentemente a primeira após minha saída da escola. Ainda de acordo com esta professora, tal equipe diretiva, eleita por voto popular, teria um modo mais liberal de administrar, concedendo muita abertura à indisciplina e pouca cobrança em relação ao cumprimento de regras. Como consequência disso, alunos que eram expulsos de outras instituições passaram a ser acolhidos sem resistência.

*Nós acreditávamos no nosso trabalho. Depois não deu mais. Os meus filhos e os filhos de outras professoras estudaram aqui. Hoje muitas famílias não querem ter seu nome associado a um lugar de ralé<sup>27</sup> (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, maio/2013).*

Deste episódio, ilustrado pelas palavras da coordenadora, entende-se que o aumento da presença de alunos estigmatizados como bagunceiros e inquietos ou pertencentes a grupos populares afastou do local alguns daqueles que pertenciam a famílias com melhores condições financeiras ou que acreditavam que seus filhos poderiam se contagiar com o comportamento desviante dos demais. Além disso, manter um parente próximo estudando no Tiaraju poderia representar um abalo no universo simbólico do status social deste grupo familiar ou um estigma, uma identidade deteriorada, como propõe Goffman (1988). No pensamento deste teórico, “os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas”, (p. 11-12).

---

<sup>27</sup> Neste contexto a palavra ralé foi empregada pela professora em uma tentativa de reprodução de como alguns grupos se referem ao público atendido pelo Tiaraju. Conforme as anotações feitas em meu caderno de campo, a escolha do termo não pareceu refletir a sua própria opinião.

Mas é evidente que um trabalho etnográfico não pode ser fundamentado sobre classificações superficiais de indivíduos que generalizam e ocultam a diversidade que existe no espaço escolar. Mais do que estudantes indisciplinados e participantes de programas sociais, os frequentadores do Tiaraju são indivíduos que trazem para a escola as suas vivências contribuindo para a formação de uma cultura escolar peculiar. Durante o trabalho de campo, pude perceber que esta é fortemente influenciada pela mídia e pelos artistas, músicos e bordões que os programas de televisão, em especial, projetam para o grande público. Letícia, por exemplo, é fã de Sandro e Cícero. A dupla, cujo cantor Cícero Guedes é sepeense, não tem reconhecimento nacional. No entanto, possui características equivalentes a artistas de grande destaque no momento que fazem shows do chamado sertanejo universitário e é bastante requisitada para animar festas nas principais casas noturnas da região de Santa Maria/RS. Já Natan, colega de Letícia, tem foto de todos os cantores da moda no celular. É nestas imagens que ele se inspira para cortar e pentear o cabelo, de acordo com o que me contou Margarida:

*O Natan ganhou 50 reais e gastou em salão e em gel. Ele vai ao banheiro das gurias quando não tem recreio pra se olhar no espelho ou se olha no reflexo do celular. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, maio/2013).*

O cenário em que Natan e as colegas estão inseridos também tem funk, tocado no alto-falante do celular, capuz na cabeça, bonés, bordões de novela, camisetas de banda de rock e muita vaidade. Assim como o menino que se preocupa em conferir o visual no espelho do banheiro feminino, outros alunos deixam transparecer as suas preocupações com a aparência. A escolha das roupas utilizadas na escola não parece despretensiosa. Certamente há critérios de diferenciação embutidos na decisão do que vestir durante a aula. Aliás, a busca por distinção aparece com frequência entre os estudantes do Tiaraju, e não se torna evidente só por meio das características de vestuário. O comportamento também surge como uma importante estratégia de combate ao comum e ao trivial, assim como de valorização. Isto fica claro nas palavras de Margarida:

*A gente gosta de ser a pior turma do colégio. É a mais divertida. A gente respeita quem a gente gosta. Têm umas [professoras] que só querem saber de dar a matéria e gritar. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, maio/2013).*

Ser da pior turma do colégio é diferente de ser de uma turma qualquer. Existe aí uma condição a ser zelada, um título considerado negativo pelos professores, mas que provavelmente tenha sido criado por eles mesmos quando fizeram o grupo acreditar que o comportamento bagunceiro os tirava do lugar-comum. Um episódio que reforça esta tese está relatado em anotações que fiz enquanto acompanhava uma aula.

*A vice-diretora vem até a porta da sala pela terceira vez. “Eu vou ter que ficar sentada aqui para vocês ficarem quietos e deixarem a professora trabalhar? É só a turma de vocês fazendo barulho”, exclamou. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, maio/2013).*

A fala de poucas palavras já confere um caráter de exclusividade àquele grupo, sendo o único que está agindo de modo diferente dos demais e chamando a atenção por conta disso. E de fato esta marca particular se fez evidente em meu trabalho de campo e influenciou na escolha de conviver mais de perto com esta turma. É claro que minha aproximação trouxe à tona indagações dos nativos. Em certa ocasião, Milana, uma das meninas da turma, me questionou sobre o que eu estava fazendo na escola. Mais uma vez, esclareci que observava para uma pesquisa, que tinha por objetivo descobrir que tipos de relações ela e os colegas estabeleciam com o patrimônio da escola. Eis que ela me retrucou: “Faz horas que tu fala nesta pesquisa, mas não nos pergunta nada!”. Respondi explicando que as nossas conversas respondiam muitas das perguntas que tinha antes mesmo delas serem feitas e também sobre a observação participante. O interessante deste episódio foi extrair o que a aluna entendia por pesquisa, já que na percepção dela, apenas conversar e anotar não eram suficientes para dar andamento a um estudo. A situação também reforça que os nativos – tanto estudantes quanto professores – criaram suas próprias impressões sobre mim, enquanto presença constante na escola. A coitadinha que precisa ter paciência para observar, a dedo duro, a moça que iria se impressionar com a bagunça da sala. No contexto do Tiaraju, apesar de ter me apresentado como pesquisadora, ganhei outras representações que ajudaram a compor o tom do que está sendo apresentado nesta dissertação e influenciaram no modo com que os nativos me deixaram adentrar no mundo deles, aos poucos fazendo revelações.

### 3.4 Percebendo e interpretando interações a partir do patrimônio escolar

Assim como zelam pela sua aparência mantendo os cabelos bem penteados e escolhendo as roupas que vão usar com muita atenção, os alunos também aparentam cuidado com o seu patrimônio pessoal dentro da escola. Esta atenção que me refiro não está diretamente ligada às condições de apresentação do material escolar, mas sim à forma com que objetos como cadernos, estojos e livros são protegidos de apropriações alheias. Uma brincadeira que sempre incomoda, gera inquietações e agitação é quando um colega resolve esconder o material do outro, o que aconteceu com frequência considerável nas aulas que observei. Em todas as ocasiões desta natureza que presenciei, sempre foram meninos que esconderam os objetos de outros garotos ou das meninas.

Como contraponto, aquilo que é pertencente à escola, ou à própria instituição enquanto patrimônio público, é inferiorizado. Isto fica evidente no seguinte relato:

*No segundo período do dia, a professora leva os alunos para o laboratório de informática e pede que eles pesquisem sobre religiões. O trabalho terá que ser apresentado na próxima aula. Os alunos se juntam em grupos e ligam os computadores. Alguns acessam redes sociais invés de cumprir o solicitado. Outros reclamam que não estão conseguindo acessar a internet. Transcorrido algum tempo da chegada ao local, uma menina fala alto: - Ai, eu vou fazer em casa. Esses cacaredos não funcionam". (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, maio/2013).*

Outras situações que demonstram descaso com a manutenção da escola podem ser levantadas aqui. Em certa data fiz uma visita ao Tiaraju para prestigiar um evento, antes de minha entrada em campo como pesquisadora. Ao final da atividade uma professora solicitou que os estudantes ajudassem na organização das cadeiras do salão de atos. Eis que uma menina em meio ao grupo que caminhava em direção à porta respondeu: - "Eu não vou arrumar nada, não sou empregada". A colocação se perdeu em meio ao burburinho da saída, e não foi ouvida ou rebatida pelos professores.

Os dois momentos dão a entender que apesar de fazerem uso diário do patrimônio público escolar, os estudantes não têm compromisso de manuseá-lo com certo cuidado ou ajudar a preservar a ordem do espaço, afinal existem pessoas designadas para tal função, a exemplo da equipe diretiva e dos funcionários. Porém, se por um lado há a tentativa de responsabilizar os alunos pela arrumação das salas

e pelo cuidado com o material didático e equipamentos multimídia, por outro, sem intenção, a escola acaba impedindo o estabelecimento de um vínculo entre discentes e bens. Isto porque, à medida que há controle e restrição no uso de certos espaços e objetos, os estudantes percebem que ali há uma relação de empréstimo, de favor, e não de propriedade conjunta. Segue um relato que exemplifica este tipo de situação:

*Durante a aula, Letícia pede para tirar xerox. A professora diz que a vice-diretora não permite.*

*- O lugar de tirar cópia é lá na Servicópias<sup>28</sup>!*

*- Mas se tem computador e impressora porque não dá? (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, novembro/2013).*

O diálogo que terminou com uma pergunta não respondida evidencia a contradição que existe entre o discurso de que o público pertence a todos e a prática, onde o grupo formado por gestores determina a quem o uso é permitido.

A mesma instituição que é submetida a este olhar desapegado desperta vínculos e sentimentos de afetividade. A escola, enquanto ponto de referência, é um lugar de estima. Das conversas que estabeleci em campo, os estudantes apontaram alguns pontos que consideravam problemáticos na escola, mas nem por isso deixaram de demonstrar que gostam de estar no Tiaraju, inclusive manifestando a vontade de estar no local, no turno inverso das aulas, fazendo pesquisas ou estendendo o horário da Educação Física – só para citar alguns dos motivos criados pelos estudantes para justificar suas presenças na escola fora do horário habitual. Eventos, apresentações artísticas, exposições e viagens também costumam ser celebrados pelos estudantes, caso a proposta envolva assuntos do interesse deles, devido à oportunidade de permanecer na escola por mais tempo, ao lado dos colegas e dos professores preferidos.

A relação existente entre alunos e instituição de ensino se mostra bem mais sólida em sua dimensão de patrimônio imaterial. Entretanto, a existência de um vínculo invisível precisa ser exteriorizada, tornada pública e material de alguma forma. É aí que surgem as mais frequentes intervenções aos bens públicos do Tiaraju: as assinaturas em corretivo branco, lápis, tinta ou caneta em paredes, portas, bancos, classes e portões e os nomes entalhados em superfícies de madeira.

---

<sup>28</sup> Empresa que presta serviços de cópias do município de São Sepé.



Figura 11 – Assinaturas e mensagens na parede dos fundos da escola

Fonte: Acervo da Autora.

Inscrições como estas da imagem acima se multiplicam em todos os cantos da escola – dos mais escondidos até o muro da frente. Na maioria delas constam nomes, apelidos e siglas. Outras, em número reduzido, carregam o nome de alguma banda, estilo musical ou cantor.

Estas manifestações são combatidas pelos gestores escolares à medida que exigem reparos constantes. A cada ano letivo é preciso destinar algum recurso na pintura das paredes, compra de produtos de limpeza e reposição de material, dinheiro este que poderia ser empregado em novas aquisições e investimentos. Além disso, acabam interferindo na estética do prédio, o que nem sempre causa boa impressão aos visitantes. Para diminuir estas ocorrências, toda a escola foi equipada com câmeras de monitoramento, que também servem também para inibir furtos. Em anos anteriores, materiais da sala de informática foram subtraídos.

Se para quem responde pela organização do prédio e para quem não tem vínculos com a escola, as marcas nas paredes e no mobiliário são incômodas e

denotam agressividade e vandalismo, quem as produz atribui sentidos bem diferentes para a ação, deixando transparecer, inclusive, afeição pelo Instituto Tiaraju e pelas experiências lá vivenciadas. No convívio com os alunos ficaram evidentes os desejos da turma, que acompanhei de perto, de criar e reforçar uma identidade enquanto grupo, e também de associar os seus nomes à história da escola. Uma das formas encontradas para atingir estes objetivos é criar registros definitivos no patrimônio público escolar. Em certa ocasião, durante uma conversa com um estudante de 12 anos, questionei sua opinião sobre as assinaturas espalhadas pelo prédio e mobiliário, evidenciando que, independente do posicionamento, sua identidade seria preservada dos professores, pais e da equipe diretiva e ele respondeu da seguinte forma, conforme registro em meu caderno de campo:

*[Pesquisadora]: - O que tu achas sobre assinar as paredes da escola?*

*[Aluno]: - Tem a parte legal que fica a assinatura... Correto não é... Não interessa se é ruim? (respondo que não). Ah, eu acho legal. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, dezembro/2013).*

Fugindo do discurso politicamente correto, apesar da desconfiança, o menino deixa escapar que aprova o resultado das intervenções como uma forma de deixar o seu nome lá independente da presença física no local.

Introduzindo novamente o assunto das assinaturas, desta vez com duas meninas, elas rebateram:

*[Aluna 1]: - Ah, tem assinatura de todo mundo. Acho que não tem só minha. Ah, minha tem. Porque tava todo mundo assinando, todo o colégio, e eu faz nove anos que estudo aqui e não tem nenhuma assinatura. Tem assinatura até do Cabelinho<sup>29</sup> lá. Então aí eu peguei um armário do colégio e escrevi bem grande de lápis. No armário da sala. Tava escrito o nome de toda a turma porque que o meu não ia tar? (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, dezembro/2013).*

É no sentido da fala da garota que se torna visível a vontade da turma de ser lembrada como um grupo com suas particularidades, e não como um coletivo qualquer. Como integrante da “pior turma do colégio”, caracterização que veio dos professores em função do barulho e das conversas paralelas e foi assimilada e propagada pelos alunos, ela não poderia deixar de se somar aos colegas na hora de marcar passagem pela escola junto aos seus contemporâneos.

---

<sup>29</sup> Apelido de um ex-aluno que estou no Instituto Tiaraju há cerca de 10 anos.

Um colega complementa a colocação da aluna 1:

*[Aluna 2]: - daí as pessoas mais novas dizem: ah, a Fulana<sup>30</sup> passou por aqui, ah, a Beltrana passou por aqui. Eu escrevi meu nome ali na Pracinha da Corsan<sup>31</sup> também. (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, dezembro/2013).*

Verifica-se então, uma tentativa de associar o nome de cada um dos autores de assinaturas à trajetória de 55 anos do Instituto Tiaraju. Mas estas manifestações não ocorrem exclusivamente na parte física da escola. Também se repetem de forma similar nos cadernos das meninas – onde estas reservam a última folha para as mensagens carinhosas e assinaturas dos colegas (eu mesma fui convidada a assinar uma destas páginas); nas caixinhas de giz dos professores, em que os alunos escrevem seus nomes acompanhados das turmas e de alguns recadinhos; e até mesmo no automóvel das professoras. No início do ano letivo presenciei uma cena inusitada: depois de terminar suas aulas, uma professora, que é seguidamente apontada como a preferida dos estudantes, foi surpreendida por desenhos e mensagens feitos pelos alunos em cima da camada de poeira que recobria o veículo. A homenagem foi recebida com bom humor e demonstrou a construção de uma conexão entre docente e estudantes.

---

<sup>30</sup> Os nomes foram substituídos para evitar a identificação das alunas.

<sup>31</sup> Pracinha da Corsan é uma praça de brinquedos e recreação infantil do centro do município de São Sepé que está anexa à unidade local da Companhia Riograndense de Saneamento (Corsan), que é responsável pelo tratamento e distribuição de água potável e redes de esgoto no município.

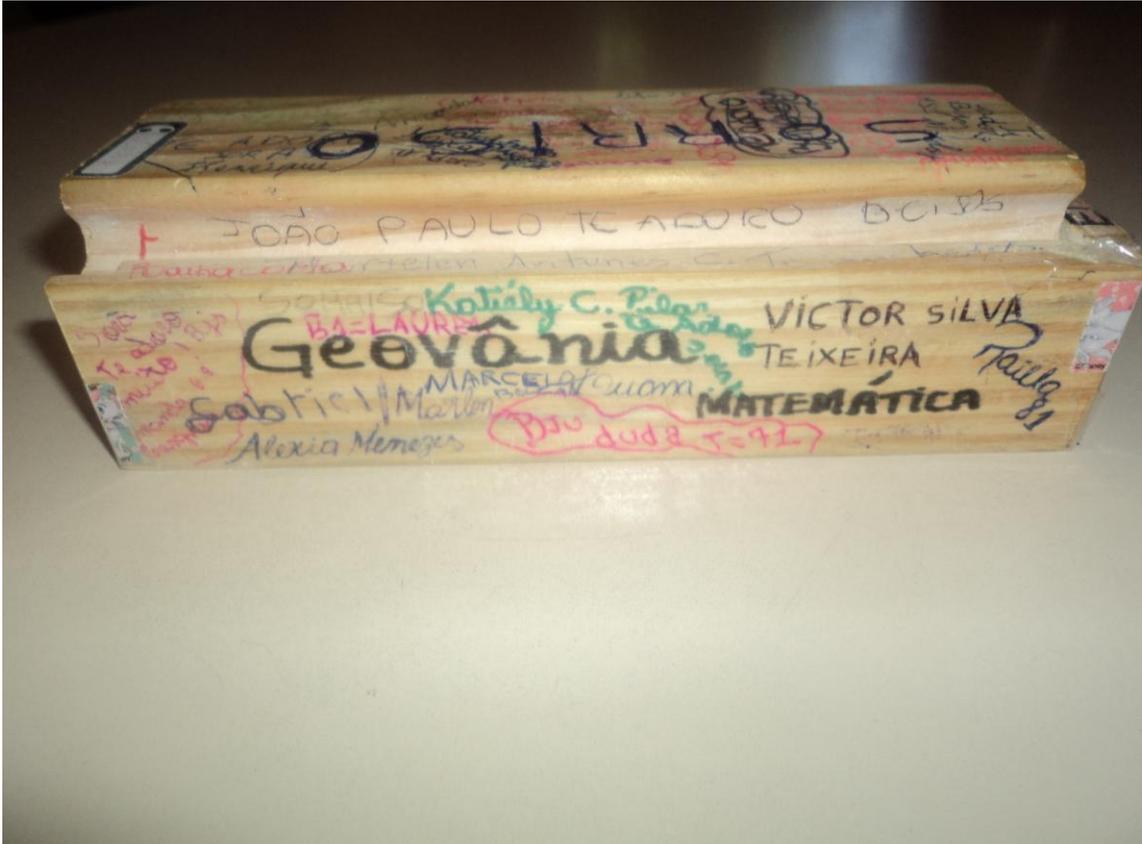


Figura 12 – Caixinha de giz de uma das professoras de matemática do Instituto Tiaraju.

Fonte: Acervo da Autora.

A palavra vínculo talvez seja a que melhor sirva para explicar as intervenções ao patrimônio do Tiaraju – ao menos as assinaturas, que foram as manifestações que mais me debrucei no presente trabalho. Isto porque, ao escrever o seu nome na escola ou em algo que faça parte dela, como os cadernos e as caixinhas, os estudantes atestam que fazem parte daquele contexto, deixam evidências de que eles ocupam um espaço público que é palco de uma intersecção: ao mesmo tempo em que o lugar marca em definitivo as suas memórias, eles querem tatuar em um cenário que promete sobreviver ao tempo – um patrimônio, como se verá adiante - um pedaço das suas histórias de vida.

Ampliando esta mirada, é interessante lembrar o significado de um nome. O substantivo próprio que identifica um indivíduo o acompanha por toda a vida estabelecendo e delimitando uma fronteira, uma diferenciação entre um sujeito e outro. Este nome tem um peso: quase sempre permite que as pessoas conhecidas

façam associações a ele. *Fulano é inteligente, Beltrano é muito educado*. O nome por si só já é uma marca, que, no caso do Tiaraju, é reproduzida no patrimônio público escolar. Portanto, apesar do imaginário negativo que as assinaturas despertam, na verdade elas designam uma tentativa de evidenciar que os alunos estão ali testemunhando aquele momento da instituição.

Mas, antes que se dê a merecida atenção para as questões patrimoniais, é adequada uma reflexão sobre a escola, seu surgimento, seus objetivos, as tensões que esta instituição pode abrigar e como isto tudo pode se relacionar com as intervenções aos bens escolares.

## 4 CAPÍTULO III – AFINAL, QUE CENÁRIO É ESTE?

Quando ouvimos a palavra escola, o que vem à mente é um prédio repartido em diversas salas de aula, povoado por professores e estudantes, e que tem por função conferir aos alunos que por ela passam diferentes graus de instrução. Mais do que o aprendizado formal, a passagem por alguma instituição de ensino costuma ser marcante na vida dos indivíduos, seja por conta das amizades feitas, das lembranças de travessuras, das lições que jamais se esqueceu. Frequentar um colégio é algo tão naturalizado na sociedade atual, que pouco se reflete sobre o seu surgimento e as razões para que isto aconteça. Por isso, é pertinente que abordemos esta temática com atenção, mesmo que brevemente.

### 4.1 Retomando questões históricas

Ao longo da história nos deparamos com sociedades em que a educação se dava através de vivências coletivas e das tradições orais. E falando nela, cabe aqui uma definição de Brandão (2007) sobre o conceito antes de adentrarmos mais especificamente no universo escolar.

A educação pode existir livre, e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, (p. 10).

Se hoje é tão fácil relacionar as palavras educação e escola, é importante lembrar que nem sempre foi assim. Em um passado distante, a transmissão de conhecimentos era feita, principalmente, do seguinte modo: os adultos faziam o papel de professores e aprendia-se a partir da experiência dos mais velhos (Harper, 1986). Só mais tarde nasceu o ensino formal, no momento em que, segundo Brandão (2007),

a educação se sujeita à Pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparece a escola, o aluno e o professor, (p. 26).

Conforme Harper (1986) foi da Idade Média em diante que a Europa tornou a educação um produto da escola e algumas pessoas foram treinadas para fazerem a comunicação dos saberes em espaços isolados do mundo dos adultos – um espaço que por séculos só atendeu nobres e burgueses. A complexificação da sociedade trazida pelas máquinas, pelo mundo do trabalho e pela formação da classe operária, gerou novas perspectivas em relação à escola. Segundo Aranha (1989), se no início a educação significava a transmissão da herança cultural de um grupo, com o passar do tempo foi ela assumindo um caráter intelectualista e aí se criou duas instituições diferentes: a da elite, mais distanciada do trabalho manual e passível de ser estendida até níveis superiores, e a dos trabalhadores manuais, cujos rudimentos do ler e do escrever eram suficientes para o encaminhamento para a profissionalização.

Eizirik (2001) expõe que a escola adquiriu novos significados ao longo dos séculos. Se na tradição grego-romana ela era vista como um mero lugar de estudos, hoje a autora cobra que pensemos nas instituições escolares de modo diferente,

Como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la em uma determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa que engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo (p. 87)

Sendo assim, a escola deixa de ser um espaço restrito ao aprendizado de disciplinas curriculares e passa a cumprir uma função social.

Trazendo esta perspectiva histórica para a realidade brasileira, temos os jesuítas como os primeiros educadores. De acordo com Oliveira e Barros (2010), tais exemplos educacionais que inicialmente tinham o objetivo de catequizar os índios e colonizar o novo território, foram tão marcantes no Brasil Colônia que acabaram tendo influência também nos tempos de República e na formação dos currículos escolares da época. Naquele período seiscentista havia a institucionalização da educação, através de colégios que oferecessem gratuitamente o ensino secundário de humanidades – o que era suficiente para atender a sociedade aristocrática e escravocrata da época. Este panorama evidencia que a escola no Brasil nasce com

a intenção de “civilizar” e disciplinar, ou seja, de cumprir demandas ditadas pela vida coletiva. Oliveira e Barros (2010) reforçam ainda que, no Império Brasileiro, uma das funções da educação era o fortalecimento do espírito nacionalista e da legitimação do poder do imperador.

Dando um salto na linha do tempo e chegando à atualidade, pode-se de dizer que a escola ainda traz consigo o desejo de desempenhar esta função disciplinadora que Michel Foucault (2004) diz existir com a finalidade de educar os indivíduos, com base em regulamentos estabelecidos institucionalmente, produzindo um corpo dócil.

Conforme Garcia (2008),

a noção de disciplina como algo derivado das prerrogativas de um determinado projeto de escola, que atenderia a uma finalidade de normatização social, seria de algum modo anacrônica. Entretanto, a noção de disciplina como um fundamento dentro da escola persiste, informando e refletindo as expectativas de muitos educadores (p. 63).

É importante dizer que para Garcia (2008) a indisciplina é configurada como algumas rupturas produzidas pelos estudantes em relação aos acordos formais existentes na escola e na sala de aula, bem como aquilo que rompe com o que é considerado apropriado de ser feito dentro da escola.

Émile Durkheim (2011), um importante pensador das Ciências Sociais, que estudou a pedagogia como um fato social, aborda em sua obra Educação e Sociologia a questão da disciplina na escola sob o viés de seu caráter social. Para o autor, o papel da educação é construir seres sociais, já que estes não se encontram prontos na constituição primitiva do homem. Ele diz que “espontaneamente, o homem não tinha tendência a se submeter a uma autoridade política, respeitar uma disciplina moral, dedicar-se e sacrificar-se”, (Durkheim, 2011, p.54). Sendo assim, é no sentido de “fabricar” indivíduos que atendam as expectativas da sociedade que a escola ainda preserva seu caráter disciplinador. Ainda conforme o autor, se é o social que dita como o indivíduo deve ser, é papel do Estado se interessar pela educação e promover o funcionamento das escolas através de professores que possam apresentar garantias específicas que só o Estado pode julgar.

Xavier (2008) é outra autora que discorre sobre o papel da escola na contemporaneidade. Para ela, hoje há um conflito que vigora nas instituições de ensino, pois estas não se assumem como produtoras de sujeitos disciplinados, como nas propostas tradicionais, nem como construtoras de indivíduos autônomos e

autodisciplináveis. Isto ocorre porque há uma tendência em se querer proporcionar dentro da escola, um espaço de participação que leve em consideração questões multiculturais. No entanto, esta proposta acaba fugindo ao clima de ordem esperado em uma sala de aula. Xavier diz que esta ambiguidade entre os modelos de escola, aulas e alunos desejados ainda não foram suficientemente problematizados.

Para a autora (2008):

As proposições que desde então vêm sendo construídas sobre o tema condenam a escola sisuda, asséptica e isolada do mundo pelas paredes da sala de aula; bem como a professora severa, as classes em filas, o culto ao silêncio, o trabalho isolado, os rostos sérios, os castigos humilhantes [...] Também rejeitam os textos decorados, os temas descontextualizados, as cópias, os ditados, as contas “mecânicas” e o uso de provas com a única finalidade de definir a aprovação ou a reprovação dos estudantes [...], (p. 78).

É aí que surge o conflito entre como se espera o que seja e o que é possível de ser feito. Para a autora, estas dimensões para se concretizarem

provocam nas salas de aula, movimentos, deslocamentos, barulho, discussões, manifestações de pontos de vista divergentes, às vezes, dos da professora e da escola, vistos como comportamentos não escolares, indisciplinados (p. 80).

Na opinião dela é preciso resgatar o compromisso da educação básica com o processo civilizatório, humanizador e cultural das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que há a necessidade de se proporcionar a reordenação dos espaços na escola para que as vozes de todos os estudantes sejam ouvidas. Citando Giroux, a autora diz que atualmente não se pode mais ignorar as questões do multiculturalismo, que atualmente exerce um importante papel na definição dos significados da escolarização.

Desta forma, abrir espaço para o diálogo e a participação de pessoas de diferentes culturas, raças, identidades e religiões dentro da escola é algo que deve fazer parte dos objetivos desta instituição. Mas mais do que abrir as portas para receber estas culturas, não se pode esquecer que a escola também é uma produtora de cultura, como propõe Brandão (2002). Ele diz que

qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia dos tempos de Sócrates ou a de Goiânia ou Chicago de hoje em dia (p.139).

Para Brandão (2002), as razões de ser da educação estão pautadas no interesse de “transformar indivíduos biologicamente introduzidos em uma sociedade, em pessoas culturalmente construídas através de interações significativas da(s) e na(s) cultura(s) de um dado universo social” (p.140).

Falando especificamente do espaço da escola, o autor afirma que é nela que se vive o lado utilitário da educação, e que é na sala de aula que é feito o trabalho de transferência de uma pessoa para outra aquilo que se sabe e se crê em uma cultura humana.

Continuando o debate sobre a escola e seus objetivos, não podemos deixar de mencionar aqui, ainda que brevemente, o pensamento de Pierre Bourdieu – teórico que deixou contribuições valorosas para o campo da educação e sugeriu a presença do fenômeno da violência simbólica na escola. Este conceito foi trabalhado por Bourdieu e Passeron na obra conjunta *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Nela, os autores colocam que diferente da violência física, esta ocorre de modo sutil, aplicada em sentido vertical dos mais poderosos para os menos poderosos, e que, às vezes, é até entendida como uma relação de força natural. Para os autores:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 19).

Para Bourdieu, as ações pedagógicas praticadas na escola representam um tipo de violência simbólica porque são impostas por um poder arbitrário originado de um outro arbitrário cultural. Portanto, na perspectiva do autor, a escola, além de resultar em capital cultural<sup>32</sup> para os seus frequentadores, se constitui em um espaço de disputas hierárquicas de cultura e de distinções de classes, a exemplo do que ocorre em outras instâncias da sociedade.

Como vimos, a escola é um espaço de cruzamento e produção de culturas, tanto voltado para o disciplinamento, quanto para a constituição de indivíduos que atendam às necessidades e condições impostas pela sociedade. Indo além, cabe

---

<sup>32</sup> Na perspectiva de Pierre Bourdieu, a cultura é um poder simbólico capaz de produzir hierarquias e distinções entre as classes. Entre as culturas há aquela dominante, considerada de gosto superior, o que faz com que as demais sejam vistas como marginais ou deficientes e outras apenas medianas. Conforme Bourdieu (2007), o capital cultural é aquele ligado aos diplomas e títulos, e pode ter origens distintas, sendo herdado ou construído na escola.

uma discussão teórica que dá continuidade ao que dizem Bourdieu e Passeron sobre as questões de desigualdade, e como elas podem se desdobrar em transgressões às normas impostas pela escola e até em violência.

## 4.2 A escola enquanto palco de tensões

No instante em que a educação escolar, que antes atendia só burgueses, passou a ser um direito de todos, a diversidade também foi parar dentro das instituições de ensino. Que a democratização do acesso ao ensino formal é algo positivo, não há o que se discutir. Porém, este fenômeno abriu os caminhos para o debate acerca da entrada das contradições e conflitos sociais nas escolas a partir do momento em que elas se tornaram espaços heterogêneos.

Diz Souza (2012), retomando as colocações de Bourdieu sobre a violência simbólica:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (p. 21).

Como características presentes na sociedade brasileira, a desigualdade socioeconômica e as disputas que se dão em função de classes sociais e recursos oferecidos pelo Estado não tem como ficar do lado de fora das salas de aula ou se manter latentes: inevitavelmente, manifestam-se de modos distintos, inclusive em forma de violência ou rompimento de normas institucionais.

Estas questões são objetos de investigação das Ciências Sociais há algum tempo. Nos anos 80, pesquisas etnográficas deram conta de explicar o clima de hostilidade em instituições de ensino, através da recusa de estudantes em assumir traços identitários que não reconheciam como seus. Um destes trabalhos é de Paul Willis. Em *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, o autor dá conta de mostrar outro lado de ocorrências que são interpretadas como indisciplina ou violência dentro de contextos escolares. Na obra mencionada, ele

demonstra que manifestações que aparentam ser contra o que é proposto pela escola em que o grupo pesquisado estuda, na verdade escondiam uma tensão social que envolvia pertencimento a uma classe trabalhadora e uma tentativa de reforçar este sentimento sem se deixar envolver pelas imposições escolares. Uma das formas de resistência se dava através da oposição à autoridade dos docentes.

Dayrell (2007) é outro autor que encontra na desigualdade de condições uma explicação para algumas ocorrências que são motivo de repressão em sala de aula. Ele diz que:

De fato, as escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005), (p. 1116).

O autor completa mencionando que ao frequentar uma escola, os estudantes carregam consigo suas vivências e condição juvenil, o que acaba influenciando os sentidos que serão atribuídos à experiência escolar daquele indivíduo. Esta constatação pode ser comprovada empiricamente, e escolho para tanto, eventos que presenciei no Instituto Tiaraju enquanto aluna e pesquisadora: no início dos anos 2000, no papel de estudante da escola, já era fácil perceber que no mesmo local havia pessoas de grupos sociais distintos. Recordo-me entre as disputas frequentes sobre qual estilo musical era melhor: rock ou pagode. Divididos em grupos com representantes das duas preferências, os colegas protagonizavam discussões e até xingamentos. Também aconteciam provocações ligadas ao extrato social. Meninas de famílias menos favorecidas, no sentido financeiro, costumavam implicar com aquelas que tinham mais condições para se vestirem com roupas de marca ou da moda ou comprar os materiais escolares que custavam mais caro. Estas eram rotuladas como exibidas. Tais conflitos se repetem na mesma escola, anos depois. Durante meu trabalho de campo, presenciei debates sobre sertanejo e rock e também constatei que dividiam a mesma sala de aula, jovens cujos pais possuem emprego fixo e uma boa remuneração e outros que são beneficiários de

programas sociais do governo, como o Bolsa Família, que é voltado para a atenuação de carências.

Se por um lado estas características particulares a cada um não podem ser ignoradas, por outro, em uma escola, elas são parcialmente suprimidas em nome de um sistema que tenta instituir um padrão de comportamento e de ações. Este choque entre sujeito e instituição se dá dentro da construção de uma criança ou jovem enquanto aluno. Construção sim, pois, como afirma Dayrell, apesar da categoria aluno ser habitualmente empregada como se fosse algo universal e automaticamente assimilada como uma condição de minoridade, o que de fato ocorre é que

[...] o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (DAYRELL, 2007, p.1119).

Ao analisar o sistema escolar de gerações anteriores, o mesmo teórico aponta que quando um jovem ingressava na escola, deveria assimilar um modelo de disciplina e aprendizagem e deixar a sua realidade do lado de fora. Assim, a diversidade entre os presentes em uma sala de aula era reconhecida apenas pela capacidade de aprendizado e bom ou mau comportamento e todos acabavam tendo que se submeter às regras para evitar a exclusão. Em contraposição, hoje o que se vê são estudantes que não se conformam em frequentar os bancos escolares apenas porque isto lhes é imposto. O que os alunos fazem é buscar “em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar”, (p.1120).

Parece nítido que na atualidade a figura do aluno não seja distinta da do adolescente que tem gostos, ambições e uma identidade social. Em função disso, as instituições de ensino não podem mais ser resumidas a espaços voltados para a transmissão de conhecimento formal. Nelas também se desdobram uma série de relações interpessoais. Para Dayrell (2007),

No caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (p. 1121).

Tal sociabilidade, é claro, não está restrita aos muros da escola. Dayrell (2012), citando Setton, diz que a construção de identidades sociais na juventude contemporânea é perpassada por diversas instâncias produtoras de valores culturais. Chamando Dubet para o diálogo, o mesmo autor reforça que, hoje, os quadros de referência são múltiplos, sendo que nenhum tem posição central no processo de socialização. Ou seja, ninguém constrói suas referências a partir de uma única entidade. É por isso que já não se consegue exigir que o comportamento juvenil dentro da escola seja conduzido exclusivamente pelos códigos que esta sugere, afinal, “O jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso de sua trajetória de socialização, a universos variados, ampliando as suas referências sociais”, (Ibid, p. 302). Assim, Dayrell conclui que os estudantes ingressam em uma instituição de ensino portando suas lógicas próprias de justiça e autoridade, que podem entrar em confronto com as da escola.

Levando estas colocações em consideração, pode-se afirmar que no instante em que diretores e professores tentam impor aos alunos o seu ritmo, há o início de uma violência que não deixa nenhuma sequela física, mas que também intimida, ameaça e faz uso da dominação. Em um dos trechos de meu caderno de campo, aparece o relato de uma aula do mês de novembro, cuja regente é uma professora que, desde o início de minha inserção na escola, os alunos faziam questão de mencionar em suas queixas como alguém que “grita muito” em sala de aula, fazendo com que os estudantes reajam e não colaborem com as atividades propostas. Nesta ocasião, acompanhei o diálogo iniciado por um menino, enquanto a turma respondia alguns exercícios:

- [Geliel:] Professora, se eu errar a senhora fala baixinho.
- [Profesora:] Eu falo do jeito que eu achar. Por quê? Tu achas que nunca vai errar na vida? (MACHADO, DIÁRIO DE CAMPO, novembro/2013).

Após esta conversa, outro menino que há pouco havia sido repreendido por estar utilizando fones de ouvido e mexendo no celular com as seguintes palavras

- [Professora:] Pitágoras, tira os fones de ouvido e desliga o telefone senão tu vai sair da sala.
- [Pitágoras:] Ah, por que tu não falou antes?
- [Professora:] Porque não tenho obrigação. Tu não és criança e nem doente mental, (IBID).

Ele ainda balbucia algo que não consigo entender. A professora imediatamente rebate a manifestação. – *Pra ti não adianta ensinar nada.*

Conforme está documentado em meu caderno de campo, instantes antes destas situações, a professora veio em minha direção e conversamos sobre a minha pesquisa e sobre a turma, enquanto os estudantes realizavam as tarefas. Nesta oportunidade, ela me falou sobre Pitágoras:

*- Esse aí ó (sinaliza com a cabeça) quando vem não traz nada. E é do Bolsa Família. Tá aqui só pros pais ganharem. Era melhor que fizessem como antigamente que davam caderno, mochila. Porque dinheiro eles usam pra outra coisa. Ainda se é pra alimentação..., (Ibid).*

A própria forma com que a docente se refere ao menino deixa clara a existência da diversidade dentro da escola, e do quanto esta diversidade pode incomodar quando não é bem aceita e nem compreendida. Em nenhum momento aparece a reflexão sobre se o comportamento do aluno tem a ver com os sentidos que ele atribuiu à escola, em função da sua origem ou modo de vida. Ele é apenas classificado como alguém que não serve para estar naquele ambiente. Tanto não serve, que minutos depois foi retirado da sala de aula pela vice-diretora a pedido da professora. Nos diálogos apresentados, tanto Pitágoras como Geliel são tratados como sujeitos que tem a obrigação de atender as ordens de uma autoridade sem questioná-la.

Estes episódios ilustram como corredores, pátios, prédios, mobiliário – enfim, a parte física das escolas se transforma em um palco de tensões, em um contexto apropriado tanto para o estabelecimento de afinidades, quanto de divergências e disputas que motivam casos de violência escolar – esta que é, sem dúvidas, uma das pautas mais debatidas pela sociedade no momento, mas que diz respeito a algo que não tem nada de novo.

Abramovay e Avancini (2005) explicam que a violência escolar é tema de estudos nos Estados Unidos desde os anos 50. Com o passar do tempo, o fenômeno tomou proporções maiores transformando-se em uma questão ainda mais preocupante, o que, segundo a autora, tem relação tanto com o uso de drogas e formação de gangues, quanto pela perda do vínculo entre escola e comunidade.

A verdade é que as causas da violência escolar são complexas e vão muito além de qualificações como delinquência ou vagabundagem, que aparecem com frequência durante conversas sobre o assunto e até mesmo em comentários de

usuários em sites noticiosos, quando divulgadas matérias acerca de brigas ou danos ao patrimônio de alguma instituição de ensino. Todavia, diversas abordagens acadêmicas vêm tentando dar conta da temática no sentido de desfazer pré-julgamentos e buscar explicações mais profundas do que o rótulo de manifestação destrutiva gratuita.

Pacheco (2008) elenca três princípios que se deve ter em mente antes de discutir sobre a violência: “ela gera exclusão, é sintoma da exclusão e é lugar onde ocorre a exclusão”, (p.133). A autora entende que consequências desta exclusão, como o não-pertencimento e o desenraizamento da sociedade são alguns dos pilares da violência.

Tratando especificamente da violência escolar, de sua definição e significado, é importante dizer que não há uma única interpretação capaz de ser empregada diante de todos os sujeitos envolvidos no contexto. Abramovay e Avancini (2005) lembram que

o que é caracterizado como violência escolar varia em função do estabelecimento, de quem fala (professores, diretores, alunos etc.), da idade e provavelmente do sexo. Não existe consenso em torno do seu significado (p. 30).

Priotto e Bonetti (2009) entendem que a violência escolar reúne

comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos a escola) no ambiente escolar (p.1116).

O teórico Bernard Charlot (2002), por sua vez, propõe distinções conceituais sobre o fenômeno, classificando os tipos de manifestações em três categorias: violência na escola, violência à escola, violência da escola. A primeira diz respeito à violência que acontece dentro das escolas, sem que exista uma ligação direta com as atividades propostas pela instituição. Traduzindo em exemplos, o autor se refere a casos em que um grupo ingressa nos portões da escola para resolver uma disputa de bairro – um episódio que poderia ter se desenrolado em qualquer outro cenário, como uma praça ou uma esquina.

Já quando Charlot fala na violência à escola, está tratando de situações em que alunos endereçam atos tanto contra o próprio ambiente escolar quanto aos seus sujeitos, agredindo professores ou o patrimônio físico do lugar em questão. Seriam

então, os atos de vandalismo, a destruição de móveis e equipamentos pertencentes à escola e também os roubos e furtos, que podem ser praticados por indivíduos com ou sem vínculo com o local atingido.

Por fim, ao abordar a violência da escola, ele se refere a uma agressão simbólica que se dá através do modo com que a instituição compõe as turmas, atribui notas ou pratica atos que são vistos como injustos pelos estudantes. Até mesmo os meios de repressão de comportamentos dos alunos que rompem com as normas institucionais podem ser encarados como violência simbólica. Conforme Abramovay e Avancini (2005), como, na maioria das vezes, as punições são determinadas de modo arbitrário,

a escola pode ser um lugar privilegiado do exercício da violência simbólica, praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si sós, sem a necessidade da força física, nem de armas, nem do grito. São medidas que silenciam protestos, exercidas não só de um estudante para outro, mas ainda na relação professor ou diretor e aluno. Nas transgressões mais graves, como pichações e vandalismo, por exemplo, o jovem tanto pode ser transferido quanto expulso ou levado à delegacia acompanhado pelos pais. As medidas mais drásticas são defendidas, por exemplo, pelos inspetores. Os alunos, porém, tecem duras críticas às punições (p. 34).

A colocação das autoras diz respeito a algumas das conclusões da Pesquisa Nacional Sobre Violência, Aids e Drogas, que resultou no livro *Violência nas Escolas*, publicado em 2002, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal investigação realizada por Miriam Abramovay e Maria da Graça Rua, em 13 capitais, apontou alguns fatores que podem levar à violência, sendo esta entendida como resultado

da interseção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (Ibid, p. 32).

Logo, a violência tem raízes dentro e fora do ambiente escolar. Ela nasce na rua, nas diferenças entre as classes sociais e suas capacidades de consumo, nas preferências musicais, mas também pode nascer dentro da própria escola, negando a ideia de que as desavenças que motivam atos violentos vêm do ambiente externo para se desenrolar internamente ou que estes têm origem na falta de rigidez na educação familiar.

Ainda tentando dar conta da polissemia que cabe dentro do conceito de violência, Charlot (2002) explica que pesquisadores franceses investem em distinções para o emprego dos termos violência, transgressão e incivilidade.

O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionário, aluno) de ver respeitada sua pessoa (p. 437).

Apesar de válida, o próprio Charlot assume que as fronteiras destas definições são sutis, pois da forma frequente com que estes três fenômenos aparecem na realidade escolar, acabam por abalar alunos e professores, pessoal e profissionalmente, o que não deixa de ser uma forma de violência.

Também é preciso admitir que, mais do que polissêmico, o conceito de violência – incluindo aí a que tem relação com a escola, é subjetivo. O mesmo autor discorre sobre esta questão quando coloca que alguns pesquisadores julgam que não tem legitimidade para estabelecerem o que é ou não violência, e então optam por questionar os estudantes se já foram vítimas dela, e se sim, pedem para que digam de qual tipo. Usando como pano de fundo uma investigação realizada por C. Carra e F. Sicot, entre os anos de 1994 e 1995, ele traz algumas das situações consideradas violentas pelos pesquisados. Nesta lista aparecem itens como pertences danificados, furtos, chantagens, golpes, racismo, extorsão e assédio sexual.

Esta perspectiva também vale quando o assunto é a violência contra a escola – uma das motivações da presente pesquisa. Se de um lado há quem julgue que as mensagens escritas em mesas, armários e paredes da escola são um tipo de violência endereçada à instituição escolar, existem outras interpretações possíveis para tais ações. Para estudá-las, o caminho agora é sair desta abordagem que privilegiou uma reflexão sobre a escola desde o seu surgimento até como ela se tornou um espaço heterogêneo e de conflitos, para recortá-la como um patrimônio de uso coletivo, carregada de significados e história. É sobre isto que trataremos no próximo subcapítulo.

### 4.3 A dimensão patrimonial da escola

De um lado a gratuidade. Do outro, a referência de altos investimentos e a promessa de um ensino qualificado. No Brasil, os modelos de escola pública e privada convivem e suscitam algumas discussões sobre suas vantagens e desvantagens. O foco aqui não é levantar este debate, mas situar a escola pública como um patrimônio, e justificar esta classificação.

Gonçalves (2005) é um autor que defende o patrimônio como uma importante categoria de pensamento para as Ciências Sociais. Ele coloca que patrimônio

está entre as palavras que usamos com mais frequência no cotidiano. Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros; dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra (p. 108, 109).

É a partir dos diversos usos da palavra que este teórico justifica a relevância do termo para a “vida social e mental de qualquer coletividade humana”, (p. 109). Isto porque, para Gonçalves, representam uma extensão moral de seus proprietários e são parte das suas totalidades. Já Choay (S/D) prefere uma definição mais poética para o vocábulo. Ele diz:

Patrimônio. Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico, etc.) que fizeram dela um conceito “nômade”, ela segue hoje uma trajetória diferente e retumbante (p. 11).

Diante destes posicionamentos pode-se iniciar a pensar a escola pública como um patrimônio, tanto material e de uso coletivo, quanto imaterial enquanto um lugar de história e memória.

É importante dizer que quando nos referimos à escola pública, estamos tratando das instituições que na teoria foram concebidas para garantir que todos os cidadãos tivessem igualdade de acesso ao ensino, bem como de formação e acesso ao conhecimento. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e uma obrigação do Estado e da família, devendo

ser incentivada com a colaboração da sociedade. O mesmo artigo garante a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais.

De acordo com Saviani (2002), existem pelo menos três definições distintas e históricas que permeiam o termo escola pública.

Na primeira acepção, a escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à escola pública como escola de massa, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso, trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente, (p. 185).

A abordagem considerada pelo autor como atual deixa implícita a ideia da escola determinada pela Constituição, e também como um patrimônio público, já que a definição vem de encontro com um outro regramento oficial: a Lei 4717/65, que considera patrimônios públicos o conjunto de bens e direitos que pertencem à União, a um Estado, a um Município, a uma autarquia ou empresa pública. Na perspectiva da legislação, os bens públicos estão à disposição da coletividade, que também tem a responsabilidade de zelar por eles. Conforme Gonçalves (2005), “A noção de patrimônio confunde-se com a de propriedade”, (p. 18).

Outra conjuntura reforça que a escola pública pode ser considerada como um patrimônio: na perspectiva da legislação, ela é parte integrante do que é entendido por meio ambiente. Para Silva, J. (1995), este termo define a interação de formas naturais, artificiais e culturais que viabilizem o desenvolvimento da vida em seus diversos formatos. A palavra abrange então alguns aspectos diferentes: o espaço urbano – meio ambiente artificial; meio ambiente cultural – patrimônio histórico, turístico; e por fim, o meio ambiente natural ou físico, compreendido pela interação entre seres vivos e o local em que estão inseridos.

Além de público, o espaço escolar em geral, bem como o do Instituto Tiaraju, também carrega consigo qualificações pertinentes ao patrimônio histórico e imaterial. Na definição da Unesco, as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares

culturais que lhes são associados representam esta classificação que também está definida no pensamento de Gonçalves (2005):

Esses bens, por sua vez, nem sempre possuem atributos estritamente utilitários. Em muitos casos, servem evidentemente a propósitos práticos, mas possuem, ao mesmo tempo, significados mágico-religiosos e sociais, constituindo-se em verdadeiras entidades, dotadas de espírito, personalidade, vontade, etc. Não são desse modo meros objetos, (p. 18).

Choay (S/D) explica que patrimônio histórico é a expressão que faz referência a um bem que existe para ser utilizado por uma determinada comunidade e que acabou se ampliando a dimensões planetárias devido à soma de objeto do passado: obras e produtos de todos os saberes humanos. Para o autor, patrimônio histórico é algo que condiz o pensamento para uma instituição e uma mentalidade. Aproximando tal colocação do recorte deste trabalho, é preciso reconhecer que o reconhecimento do Tiaraju como sendo um lugar de história não vai muito além das fronteiras do município de São Sepé. No entanto, seus corredores estão repletos de elementos que representam um pouco do que um grupo produziu enquanto esteve na escola. Os quadros de formatura das turmas do Curso Normal expostos no *hall* de entrada do prédio principal, bem como as fotografias que compõem a galeria de ex-diretores da instituição, trazem a lembrança de quem passou por lá e permite que cada pessoa que se volta para as imagens se relacione com elas a seu modo: seja rememorando quem foram seus colegas ou diretores, estabelecendo comparações entre anos, turmas e como estava a sua vida nas datas gravadas nestes quadros, ou ainda revendo os trabalhos produzidos pelos alunos e expostos nas áreas comuns, aqueles que tiveram ou têm algum vínculo com a escola estabelecerão suas próprias conexões.

Sendo assim, a instituição de ensino, mais do que um local de transmissão formal de saberes, se configura como um patrimônio, por carregar consigo significados construídos ao longo do tempo, através do vínculo entre escola e comunidade – são os casos em que os aspectos ideais e valorativos superam os materiais (GONÇALVES, 2005) e em que se pode tratar as escolas como um local de memórias que “leva ao mesmo tempo a nossa marca e a dos outros”, (HALBWACHS, 1990, p. 131).

Apesar de serem poucas as escolas públicas protegidas pelo tombamento de entidades como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e o

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (Iphae), por serem bens pertencentes à União, Estado ou Município, não podem sofrer violações. Conforme o Decreto Lei nº 2848, configura dano destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia. A pena para este crime é de um a seis meses de detenção ou multa. Já o dano qualificado acontece mediante violência à pessoa ou grave ameaça; com emprego de substância inflamável ou explosiva, se o fato não constitui crime mais grave; contra o patrimônio da União, Estado, Município, empresa concessionária de serviços públicos ou sociedade de economia mista ou por motivo egoístico ou com prejuízo considerável para a vítima. Nestes casos, a pena é de seis meses a três anos de detenção, e multa, além da pena correspondente à violência.

Além disso, retomando o enquadramento da escola como um meio ambiente, o artigo 225 da Constituição Federal garante a todos os brasileiros o direito a viver em um local ecologicamente equilibrado. Logo, entende-se que intervir neste tipo de bem público, causando-lhe estrago, representa um tipo de violência.

Apesar das sanções previstas em lei, nem sempre a forma com que os estudantes que frequentam as escolas públicas se propõem a interagir com aquele patrimônio vem ao encontro da legalidade. Uma demonstração disso é que é muito comum que nos deparemos com instituições de ensino cujas instalações estão marcadas por pichações, escritos em classes, paredes e portas, vidros quebrados e equipamentos propositalmente danificados, ações que são condenadas pela Lei de Crimes Ambientais. Esta dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, como destruir, deteriorar ou inutilizar bens protegidos por lei, pichar e grafitar monumentos urbanos, entre outros itens.

No caso específico do Tiaraju, o que se vê, principalmente, são dezenas de assinaturas feitas com corretivo líquido nas paredes internas e externas da escola e classes riscadas. No exercício da observação-participante, o que se percebe, além disso, é que faltam zelo e cuidado no uso de materiais como computadores, cortinas e carteiras. Estas formas de intervenção, geralmente mal vistas e tachadas pelos gestores escolares como vandalismo, depredação, atos marginais e indisciplinados, causam incômodo porque rompem com acordos formais dentro da escola (GARCIA, 2008). Porém, esta transgressão tem algumas explicações possíveis que vão além da revolta gratuita.

#### 4.4 Percepção ambiental e os usos dos espaços

Sendo as escolas compostas por um único prédio ou um conjunto deles, não se pode negar suas dimensões materiais. Por conta disso, é adequado que se façam algumas considerações sobre o ambiente físico destas instituições.

Quando alguém ingressa em alguma construção raramente reflete sobre que tipo de influência a forma com que tijolos e argamassa foram arranjados é capaz de exercer sobre o modo com que os frequentadores vão se relacionar com aquele ambiente. Porém, é evidente que a arquitetura desperta reações. Um prédio com formas ousadas impressiona, uma parede pintada com cores frias torna um cômodo propício para relaxar. No entanto, o aspecto e a configuração de uma construção podem dizer mais. Sobre a arquitetura escolar no Brasil, Azevedo e Bastos (2002) colocam que, no século passado, as instituições de ensino voltadas para a formação de dirigentes apresentavam uma série de elementos visuais que as valorizavam em comparação ao seu entorno destacando, assim, a superioridade das elites. Com a popularização destes estabelecimentos, que passam a atender as necessidades de toda a sociedade, os prédios tornam-se mais simples e padronizados. Tendo como referência as escolas atuais do Rio de Janeiro, os autores dizem que

a composição e a plástica arquitetônica têm uma concepção empobrecida, resultando em ambientes desinteressantes, frios, pouco elaborados e sem nenhum apelo visual, com formas e organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, comprometendo, por consequência, o desenvolvimento da criança e a eficácia do processo educativo, (p. 158).

Ou seja, ao se tornar um espaço acessível aos diversos estratos sociais, a escola deixa de ser representada como uma instituição diferenciada, restrita a grupos socialmente favorecidos, para aparecer como um lugar comum, exigindo apenas funcionalidade: proteção do frio, do sol e da chuva e instrumentos úteis à atividade exercida, como mesas e quadros negros para aulas expositivas.

Se esta organização é suficiente para que o processo de transmissão de conhecimentos ocorra, isto não quer dizer que ela seja ideal. Azevedo e Bastos explicam ainda o que na opinião deles é oportuno em termos de arquitetura escolar.

Deseja-se que o prédio escolar, além de abrigar confortavelmente seus usuários, fornecendo condições adequadas de segurança e de conforto

térmico, lumínico, acústico, etc, interaja com os mesmos, participando de seu aprendizado. O espaço físico deixa de lado sua posição de neutralidade – que não compromete ou prejudica uma dinâmica educacional – para assumir um papel mais participativo neste processo (p. 158).

A sugestão trazida pelos autores tem a ver com a relação entre processo de aprendizado e ambiente físico, algo que de certa forma ainda é negligenciado tanto por educadores, quanto por arquitetos. Conforme Azevedo (2002) é consenso de que

o ambiente de sala de aula pode afetar atitudes e comportamentos, relacionando a qualidade do ambiente construído com a diminuição da interação social, o aumento da agressividade e a redução do grau de concentração, comprometendo, conseqüentemente, a eficácia do método educativo (p. 8).

porém, a mesma autora admite que mesmo com a variedade de temas discutidos na escola e o instrumental tecnológico disponível em tempos de globalização, os estudantes ainda vivenciam organizações espaciais muito parecidas com as do século passado, cuja fórmula consiste em salas de aula ao longo de corredores e cadeiras posicionadas em fila. Para Azevedo e Bastos (2002):

A composição e a plástica arquitetônica têm uma concepção empobrecida, resultando em ambientes desinteressantes, frios, pouco elaborados e sem nenhum apelo visual, com formas e organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, comprometendo, por consequência, o desenvolvimento da criança e a eficácia do processo educativo (p. 158).

O desempenho destes ambientes cujo projeto não é fruto de uma parceria entre profissionais da educação e da arquitetura e de uma conversa acerca das expectativas das pessoas que vão circular por eles, é então questionável, à medida que pode não dialogar com a proposta educacional que ali vigora. O descontentamento dos usuários com estas condições nem sempre aparece de forma evidente, através de manifestações claras como conversas e reclamações. Às vezes, ele está escondido nas entrelinhas e é demonstrado em atos considerados depredatórios – pichações, danos em vidros e paredes.

Estas questões estão intimamente ligadas ao que se chama de percepção ambiental. O tema, que já é amplamente trabalhado em áreas como a arquitetura e a geografia, também perpassa estudos sobre as instituições escolares, indicando caminhos para a compreensão de ocorrências de vandalismo e depredação.

Alguns teóricos dizem que a assimilação que os sujeitos fazem de um determinado ambiente pode influenciar comportamentos. Lugares degradados, por exemplo, podem passar a sensação de um patrimônio vulnerável, que não é de afeição de ninguém.

Para Felipe (2010):

Tratando-se do estado de conservação das instalações, as pesquisas têm indicado que ambientes e equipamentos desfigurados, desgastados ou destruídos, seja por ação natural do tempo ou em função do próprio vandalismo, encorajam novas ações de depredação porque fazem supor um certo estado de vulnerabilidade da edificação, (p. 16).

Segundo pesquisas, existem ainda outros fatores que contribuem para que as intervenções depredatórias aconteçam. Guimarães, autora de um estudo sobre o tema que envolveu 15 escolas estaduais de primeiro e segundo graus do município de Campinas, São Paulo, chegou a conclusão que a depredação ocorre com grande frequência em duas situações: em escolas com um rígido esquema de vigilância e punição e naquelas em que há ausência quase total de normas.

Explica Guimarães (1987):

No primeiro caso, há uma confusão entre organização e atos coercitivos. O aluno depreda porque se percebe excluído de qualquer vínculo que o ligue afetivamente à escola; no segundo caso há uma confusão – entre liberdade e uma desorganização geral, sentida pelos alunos como “bagunça”. O aluno depreda, pois a desorganização é uma forma de manter o aluno à margem da própria escola e, sabendo disso, ele depreda o prédio como um meio de chamar a atenção, (p. 72).

Lendo os dados do Tiaraju pelo viés proposto pela autora, verifica-se características das duas naturezas. A primeira pode ser relacionada diretamente com a arquitetura da escola. Como já foi descrito, o prédio está cercado por grades, o que passa a sensação de que os estudantes estão detidos dentro daquele espaço. Se no início dos anos 2000 meus colegas já se referiam ao local como um presídio, tornei a ouvir esta expressão durante meu trabalho de campo. “– Até que enfim, liberdade desta prisão!”, é o que exclamou um estudante no instante em que o sinal para a saída tocou após uma aula do mês de maio. A frase evidencia o incômodo causado pelos altos muros e pelas grades, como também pelo cerceamento de liberdade que há durante o turno em que está na sala de aula e não se pode aproveitar o tempo como se bem entende. É preciso cumprir obrigações, executar tarefas propostas pelos professores e seguir regras.

Por outro lado, a outra circunstância mencionada por Guimarães também é perceptível. Basta retomar aqui a questão que também já foi abordada no item 3.3.4, onde a atual gestão coloca a permissividade concedida por antigos diretores, que tolerou muitos episódios de indisciplina. Esta falta de ordem também aparece em um trabalho realizado pela direção no mês de agosto de 2013, que propôs que os estudantes respondem duas questões sem a necessidade de se identificar. Eram elas: “Como vejo minha escola?” e “Como me vejo como estudante?”. Em algumas respostas, o rompimento de normas é mencionado, como nas destacadas abaixo<sup>33</sup>:

*A escola é boa, mas podia ter mais coisas diferentes. Essa gente que não quer nada com nada, vem atrapalha quem quer aprender, tinha que expulsar eles daqui. Mas a escola é boa tirando isso e no inverno bate o sinal muito cedo, eu que moro longe é ruim pra mim.*

*A escola é muito boa, o problema é os alunos que ficam fazendo bagunça toda hora ficam gritando falando alto demais, escutando fone de ouvido sem a professora liberar, é só os meninos que ficam escutando fone de ouvido bem alto principalmente nas aulas de matemática.*

Além da indisciplina, outras destas fichas denunciam o que também pode ser uma causa de intervenções ao patrimônio: as restrições nos usos deste espaço e a insatisfação que isto causa. Acerca de como vê a sua escola, um estudante respondeu:

*Bonita mais muito frau<sup>34</sup> chata não da pra fasser nada no recreio.*

Com esta colocação, o aluno demonstra gostar da aparência da escola, porém, parece se entediar com o fato de não poder explorá-la muito além das atividades de sala de aula. A falta de atividades diferenciadas no recreio – tempo específico para o descanso e a diversão, faz com que o estudante classifique a instituição de ensino de forma negativa. Em sua pesquisa, Guimarães (1987) percebeu que nas escolas não depredadas são oferecidas uma série de atividades extraclasse à comunidade escolar, a exemplo de olimpíadas, campeonatos, festas, permissão para o uso da quadra, ou seja, oportunidades para que os alunos se integrem e tomem decisões acerca dos espaços da escola.

Esta conclusão da autora faz sentido no cotidiano do Instituto Tiaraju à medida do que pude observar do comportamento dos estudantes em ocasiões

---

<sup>33</sup> Os textos foram transcritos conforme a grafia empregada das fichas do exercício.

<sup>34</sup> Gíria utilizada para definir aquilo que é chato, insatisfatório, fora de moda ou que não agrada.

descontraídas ou festivas, quando o grupo estava envolvido em alguma ação de seu interesse. O próprio intervalo no meio da manhã é um exemplo: apesar da opinião do estudante sobre o recreio, é muito clara a diferença de comportamento manifestado dentro da sala de aula e no pátio. Enquanto observadora, um dos pontos que mais me chamou atenção foi a questão do barulho. No período em que acompanhei as aulas do lado de fora, apenas escutando o que acontecia no interior do prédio, percebi um barulho intenso nas salas, que ia desde gritos, discussões entre colegas e professores, cantorias e até sons extraídos do mobiliário, no arrastar de cadeiras e mesas, e também em batucadas em classes, em uma espécie de protesto, de tentativa de chamar atenção ou mesmo desviar o foco do conteúdo ministrado. No entanto, quando as turmas eram liberadas para o recreio, apesar da euforia e da correria que alguns faziam em direção ao refeitório e a área aberta, o ruído intenso se transformava em conversas em grupo e um ou outro grito para chamar atenção de um parceiro de brincadeira. Havia ainda algum empurra-empurra, bem como alguns meninos que costumavam se estapear aos risos no meio do pátio, mas ainda assim, a natureza do barulho era bastante distinta da de sala de aula. Outros momentos que cabem serem ressaltados são os das festas. Presenciei a comemoração de Halloween do Tiaraju, em que a turma que acompanhei organizou a tenda do terror, um espaço em que os visitantes eram submetidos a sustos por alunos caracterizados de monstros. A atividade ocorreu no salão de atos da escola, no mês de outubro, e foi compartilhada também por outras turmas como as do Curso Normal, que prepararam e venderam lanches para angariar fundos para as festividades de formatura. O salão foi inteiramente decorado com enfeites relacionados ao Dia das Bruxas: morcegos, aranhas e abóboras foram caprichosamente recortados e espalhados pelas paredes. Fantasmas de papel foram suspensos em uma espécie de varal e balões pretos e brancos completaram a caracterização do local. Alguns estudantes também se vestiram a rigor, usando roupas pretas e rasgadas e fizeram maquiagens de cicatrizes e marcas roxas no estilo zumbi no camarim artístico que foi montado na festa. Todos estes elementos ajudaram a compor o espírito agradável e divertido da ocasião embalada por funk e sertanejo. Mas o que de fato mais se destacou, à minha percepção, esteve relacionado com a organização do espaço. Apesar do clima de descontração, o ambiente se manteve limpo, em ordem e adornado durante a atividade, bem

diferente das classes e cadeiras desalinhadas e das bolinhas de papel que por vezes se acumulavam dentro das salas de aula.



Figura 13 – Festa de Halloween do Instituto Tiaraju em 2013. Na imagem aparece parte da decoração e se percebe a limpeza e organização do salão de festas da escola.

Fonte: Acervo da Autora.

Testemunhei o mesmo tipo de comportamento na festinha de final de ano do grupo no qual tive maior aproximação, em que os colegas partilharam o lanche e trocaram presentes entre si e também com os professores (apenas os convidados) na brincadeira de amigo oculto. Ao final da atividade, os estudantes organizaram toda a sala de aula. Sem nenhuma resistência posicionaram as classes que foram aglomeradas no centro para formar uma grande mesa em fila, novamente antes de deixarem a escola em uma demonstração de que quando a instituição permite que os seus frequentadores se sintam acolhidos, como em casa, recebe deles o mesmo afeto e cuidado. Aliás, mais do que um ambiente de moradia, o termo casa pode designar uma categoria sociológica pertinente a este trabalho, como será demonstrado a seguir.

#### 4.5 Casa e rua: categorias pertinentes ao entendimento da escola

Encarando as instituições de ensino como espaço público, é possível construir uma analogia ao pensamento de Roberto DaMatta para entender como as pessoas se relacionam com elas. Segundo este antropólogo brasileiro, pode-se ler o Brasil de três pontos de vista: da casa, da rua e do outro mundo – que são categorias que fazem ver e sentir o espaço. Enquanto a casa sugere a ideia de um lugar privilegiado e de domínio das relações pessoais, a rua é regrada por leis impessoais – um local em que todos são anônimos e não tem voz. Já o outro mundo seria onde estão as almas, os mortos.

Para DaMatta (2000), a subcidadania imposta pelo espaço da rua (em contraste com a supercidadania que temos em casa) é o que leva os indivíduos a terem comportamentos negativos frente às coisas públicas. “Limpamos ritualmente a casa e sujamos a rua sem cerimônia ou pejo (p.20)”, diz o autor. O mesmo pode valer para a escola pública: o aluno que picha a escola provavelmente não picha a sua casa. Seguindo a linha de pensamento do autor, se um indivíduo agride a escola é porque não conseguiu recriar nela um ambiente caseiro e familiar. Para DaMatta (2000), na casa todos são pessoas, ninguém é indivíduo. Em contrapartida,

o espaço público é perigoso e como tudo que o representa, é em princípio, negativo porque tem um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei que, igualmente subordina e explora, (p. 59).

Portanto, enquanto espaço que se distancia da personalidade da casa, a escola ganha ares de rua por ser um local em que as regras valem para todos, o que torna evidente o ponto de vista impositivo na qual o teórico se refere na citação acima.

Há ainda outra questão trazida à tona por DaMatta que é a do autoritarismo, característica da sociedade brasileira que produz o fenômeno de privatização dos espaços públicos. Conforme o autor, quando alguém está no papel de cidadão ou de indivíduo, descarta complementaridades e gradações de seus papéis sociais habituais. Ou seja: este alguém se torna uma “entidade geral, universal e abstrata, dotada, conforme nos informa, entre outros, Dumont e Lukes, igualdade e dignidade” (DaMATTA, 2000, p. 69). No entanto, na realidade brasileira, estas condições

costumam se submeter a leis particulares regidas por redes de relações pessoais capazes de fazer valer vontades que superam as leis universais. Seria esta uma nova forma de cidadania, construída a partir da “casa”. Assim o espaço público brasileiro é indevidamente apropriado por grupos que possuem certos privilégios. “Aqui o quadro é dos amigos e correligionários que, uma vez no poder, terão tudo!” (p. 87).

Assim como outras instituições públicas, as escolas não têm conseguido superar este impasse e nem o distanciamento produzido pelo fato dos indivíduos não se reconhecerem nestes espaços em função de serem, de certo modo, dominados por uma elite – que neste caso específico é composta por superiores hierárquicos que ditam como aquele espaço será utilizado: como as turmas serão compostas e quem fará parte delas, que turmas e a que horas vão poder brincar na pracinha e na quadra, quais pessoas têm autorização para utilizar os equipamentos da escola, como computadores e fotocopiadoras, etc.

Frente a esta situação e a normas que reduzem algumas pessoas à condição de indivíduos, como é possível demonstrar que nem todos são iguais em raça, origem e cultura? Os processos de territorialização podem cumprir esta função. Conforme Little (2002), a territorialidade diz respeito a um esforço coletivo de um determinado grupo social para usar, controlar e se identificar com o seu ambiente. É a partir desta articulação que um espaço se torna um território.

Da Silva (2010) explica que

O espaço, porém, não é simplesmente um meio indiferente à soma solidária de lugares, ele é sim o resultado do trabalho social construído através de suas contradições. E a instância que melhor representa esse emaranhado de contradições é a do território, pois é através dele que se percebem as relações de poder as quais se dão de forma contraditória [...], (p. 36)

Já na perspectiva de Alphandery e Bergues (2004), os territórios são construídos de maneiras menos institucionalizadas através de diversas formas de apropriação do espaço que os indivíduos e os grupos produzem na relação com o seu meio. A pichação, as assinaturas e marcas criadas pelos estudantes no conjunto de bens da escola são alguns dos exemplos de como estas apropriações ocorrem.

Sobre este assunto, Da Silva (2010) diz que o ato de construir nomes, abreviações e apelidos que identifiquem uma turma simboliza um aspecto fundamental para o entendimento das pichações: “a demarcação de um território

específico, podendo ser os bairros ou regiões de origem de seus integrantes”, (p.32). No caso do Tiaraju, além de nomes próprios e apelidos, o que se vê são apologias a estilos musicais e bandas, em uma tentativa de reforçar o pertencimento a um determinado grupo.

Rivière (2007) é um autor que traz uma leitura diferenciada para as pichações. Em sua proposta, a produção da tag – caractere das intervenções urbanas como o grafite<sup>35</sup> e a pichação é parte de um rito de exibição de uma adolescência marginal. Ele entende que movimentos como o rock, o pop, o punk, o rap e a tag “incluem sequências de expressões mais ou menos estereotipadas”, (p.161), e, portanto, regras próprias que são repetidas para caracterizar uma cultura – neste caso específico a Hip Hop<sup>36</sup>. Dentro deste universo,

O tag apresenta do rito os caracteres de produção grupal com valor identitário, de repetição de formas e signos, de esoterismo das mensagens enunciadas, de regulação codificada, de teatralização de uma presença no mundo, de eficácia simbólica. A atividade [...] é ritualizada em relação à hora noturna da pintura com spray, aos espaços e paredes besuntados, às mensagens de reivindicação de território e de um lugar ao sol. (p.175)

Assim, Rivière (2007) reforça a questão de territorialidade existente neste tipo de intervenção ao patrimônio, afirmando ainda que

o rito da tag exprime a violência do indecifrável para o profano, pelo contrário; para o iniciado, entra na heráldica identitária de uma tribo que marca, assim, o seu território e o defende por meio de represálias contra os que o recobriam com produções adversas (p.175).

A abordagem do autor tem como referência a rua. Porém, suas conclusões também podem ser pertinentes para o universo público da escola, especialmente quando diz que “pelo gesto que deixa vestígios, o adolescente passa a ter uma existência social”, (Rivière, 1997, p.175).

O pensamento de Roberto DaMatta, associado ao de outros autores, conforme foi apresentado no tópico acima, nos traz uma outra perspectiva sobre as intervenções ao patrimônio público, habitualmente encaradas como marginais ou destrutivas. Este autor faz pensar nos atos de pichação e assinaturas, entre outros, como uma tentativa de demarcar ou tornar mais familiar um espaço coletivo e

---

<sup>35</sup> Ver nota 25

<sup>36</sup> Conforme Fochi (2007), a cultura hip hop, surgida nos Estados Unidos na década de 70, busca conscientizar, educar, humanizar, promover, instruir e divertir os moradores da periferia, além de reivindicar direitos e o respeito a esse povo.

impessoal, em que todos estão submetidos às mesmas regras e em tese, tem tratamento igual – sem as distinções de tratamento familiares a que se está acostumado no espaço da casa.

As colocações deste antropólogo podem ser ampliadas se associadas às ideias de Choay. Sendo a passagem de qualquer estudante por uma escola algo transitório, é possível afirmar que as instituições de ensino são casas provisórias: por um determinado período, os indivíduos terão de frequentá-las diariamente. Ao final dos estudos ou necessidade de troca de escola, os momentos ali vivenciados provavelmente se perderão ao longo do tempo, em meio a novas ações que serão executadas naquele espaço, a menos que se deixe ali uma marca pessoal – uma espécie de monumento erguido por cada usuário.

Sobre os monumentos, Choay (S/D) diz:

O sentido original do termo é o do latim *monumentum*, que por sua vez deriva de *monere* (“advertir”, “lembrar”), aquilo que traz à lembrança alguma coisa. A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória vida. Nesse sentido primeiro, chamar-se-á monumento tudo o que for edificado por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer que outras gerações de pessoas rememorem acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças (p. 16-17).

Como já foi demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, deixar registrado para as turmas futuras uma referência de quem já passou por ali anteriormente é um dos objetivos das assinaturas e pichações das dependências da Escola Tiaraju.

O principal ponto desta discussão talvez seja o de que estas intervenções, que habitualmente já são interpretadas pelo senso comum como vandalismo e julgadas pela lei da mesma forma, ganham uma repercussão ainda maior na escola, por ser este um espaço que ainda carrega em sua essência a função disciplinadora, produtora de cidadãos que tenham dentro e fora dela, comportamentos que estejam em conformidade com o que é exigido pela vida social. A condenação deste tipo de intervenção ao patrimônio é reforçada quase que diariamente pelos meios de comunicação, que julgam e condenam as pichações sem nunca dar voz aos autores – a estes restando sempre a represália popular.

Porém, ao investigar o outro lado dentro do Instituto Tiaraju, a intenção de tornar a escola feia ou estragar sua pintura, por exemplo, parece não existir. Pelo contrário: o que há é uma soma de protesto e demonstração de afeto. Ao mesmo

tempo em que querem mais liberdade para aproveitar o espaço público da escola e o direito de se sentirem um pouco donos do local, os estudantes também querem associar seu nome ao local de forma definitiva. Ao sair de lá, querem ter a certeza que suas histórias de vida adicionaram mais um capítulo à história do Tiaraju.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao transformar o Instituto Estadual de Educação Tiaraju das minhas lembranças quase infantis a um campo de pesquisa, optei por tentar entender os motivos pelos quais ele havia se tornado um alvo de tantos comentários negativos na comunidade de São Sepé. Talvez eu quisesse ver com os meus próprios olhos se o “melhor colégio da cidade” merecia mesmo a perda deste status diante da comunidade em que está inserido. E, aí, independente da resposta encontrada, pensava que, quem sabe, esta investigação pudesse contribuir para o autoconhecimento da instituição.

Para tanto, além de voltar para os bancos escolares, procurei sustentar meu trabalho em três pilares, aqui representados por capítulos. No primeiro deles, *Situando a Pesquisa*, meu objetivo foi apresentar ao leitor as principais características da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, bem como da cidade de São Sepé, tentando demonstrar a importância histórica do nome Tiaraju dentro do contexto do município. Em seguida, em *Uma instituição de ensino, diversas possibilidades de leituras*, me volto para a descrição das particularidades da escola escolhida para a realização das observações, especialmente das intervenções ao patrimônio público e aos seus possíveis significados. Deste ponto em diante, o objetivo, então, foi buscar a compreensão de alguns dos fenômenos presentes no Tiaraju a partir de duas abordagens: a primeira delas, *Escola: um cenário de facetas diversas*, chamei para o diálogo autores que dessem conta de explicar, ao longo do tempo, o surgimento e os objetivos da escola, até as razões que a tornaram um palco de tensões, reações, e até violências praticadas tanto por alunos, quanto pela própria instituição sobre seus frequentadores. Por fim, dedico-me a reforçar os porquês da escola, enquanto espaço pode ser considerada um patrimônio, e a partir disso, proponho algumas interpretações para as marcas deixadas pelos estudantes em portas e paredes.

O fim do percurso de construção deste texto, que durou dois anos e foi compreendido, primeiro pelas disciplinas do curso de Mestrado em Ciências Sociais, e depois pelos seminários de pesquisa e pela inserção em campo, trouxe algumas certezas: uma delas é que tudo que está aqui registrado é apenas um pequeno

recorte da vida efervescente que existe dentro do Instituto Tiaraju, pois a cada pergunta respondida, outras dezenas relacionadas à resposta surgiram. Outra é que fazer etnografia em escola, especialmente com adolescentes, é algo possível, mas bastante desafiador e principalmente, encantador.

Evans Pritchard, em *Os Nuer*, um dos principais textos de referência nas Ciências Sociais faz a seguinte colocação, referindo-se a dois dos grupos que estudou:

Os Azande não me permitiram viver como um deles; os Nuer não me permitiram viver de outro modo que não o deles. Entre os Azande, fui forçado a viver fora da comunidade; entre os Nuer, fui forçado a ser membro dela. Os Azande trataram-me como um ser superior; os Nuer, como um igual (PRITCHARD, 2013, p. 21).

O autor ensina que nenhum trabalho etnográfico é igual e que não há uma fórmula pronta para ser bem aceito pelos nativos. Qualquer estudo com viés antropológico exige jogo de cintura e uma dose significativa de sensibilidade. Por mais embasamento metodológico que se tenha, alguns caminhos são ditados pelo campo. Não seguir estas indicações pode resultar em fracasso.

Pritchard conseguiu viver como um Nuer, o que lhe possibilitou conceber uma das mais interessantes etnografias que se tem conhecimento, reservadas as críticas. Sem nenhuma pretensão de me nivelar ao autor, apenas para termos de comparação, devo dizer que apesar de ter conquistado certa liberdade dentro da escola e uma boa relação com os estudantes, foi impossível me colocar numa posição equivalente a dos alunos em sala de aula. Os motivos para tal são diversos: a diferença de idade, o conhecimento de que eu os estava observando, o temor de ter comportamentos delatados, as constantes desconfianças que se manifestavam em “o que tu tá escrevendo aí, Gabriela?”. A direção da escola, é claro, também não me encarou como uma aluna. É verdade que nunca fui tratada com maiores formalidades, mas o fato de querer acompanhar o andamento das disciplinas pareceu inusitado. Por mais de uma vez fui confundida com uma acadêmica de licenciatura, e tive que relembrar os motivos de estar ali.

As peculiaridades do trabalho de campo no Tiaraju me induziram a tomar algumas decisões, como a desistência da realização de entrevistas formais com os estudantes. Percebi que as abordagens que fiz para verificar esta possibilidade acabavam causando receio, especialmente nos meninos. Ao insistir, sem querer,

provoquei o afastamento de alguns deles, que me evitavam nos dias seguintes à tentativa, temendo serem novamente interpelados. Acredito que esta insegurança só seria resolvida com mais tempo de convívio, o que não foi possível em função do prazo de conclusão da pesquisa. Além disso, caso conseguisse realizá-las, teria, por questões éticas, que submeter à transcrição a leitura e autorização de uso dos pais e responsáveis pelos menores, o que certamente acarretaria em constrangimentos.

Para contornar a situação, investi nas conversas informais, através das quais obtive informações valiosas. Seguindo algumas das ideias de Burgess (1997), quando sugere como método de pesquisa de terreno as “entrevistas como conversas”, utilizei o conhecimento adquirido sobre aquela situação social através das observações para somar algumas questões e esclarecer dúvidas durante os diálogos.

Apesar das dificuldades comuns a qualquer investigação científica, a junção dos elementos, cuja observação me foi permitida, resultou em tudo que já foi descrito nas páginas anteriores, e em outras considerações que serão apresentadas a partir de agora, e que ratificam os apontamentos anteriores.

Se alguém me perguntar se tive contato com vândalos durante a execução desta pesquisa, responderei com convicção que não. Conheci sim, um grupo de adolescentes buscando espaços de expressão e reação em meio à violência simbólica exercida por uma escola que ainda impõe aos estudantes um determinado padrão de comportamento e determina que espaços e equipamentos possam ser utilizados por eles. Estes mesmos alunos desenvolveram suas próprias estratégias para personalizar a escola, se apropriando de um território que seria neutro, frio e impessoal. Ao produzir assinaturas e outras inscrições, eles reivindicam uma parte do patrimônio escolar, que é público, ao mesmo tempo em que fazem uma tentativa de transformar casa em rua – empregando as duas palavras no sentido sugerido por Roberto DaMatta. Além disso, fazem uso de lápis, corretivo líquido e tintas para tornar material o vínculo invisível que possuem com a escola.

Ouvindo as histórias dos pais, irmãos e professores, os estudantes têm a noção de que o Tiaraju é um patrimônio do município de São Sepé, já que fez parte da história de muitas pessoas, inclusive personalidades conhecidas, como ex-prefeitos e vereadores. É inegável que o Instituto faz parte da própria história da cidade, à medida que foi uma das primeiras escolas a ser fundadas no município, testemunhando regimes políticos, métodos de ensino e reformas pedagógicas.

Apesar das mudanças, a Instituição sobrevive sólida ao tempo, tornando-se um “lugar de memórias”. A assinatura em paredes, portas e mobiliários é um meio de exteriorizar memórias pessoais, de torná-las perenes assim como promete ser a escola, ao contrário da vida escolar, que no caso do Tiaraju se encerra ao fim do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos ou do Curso Normal.

Vale dizer ainda que se os estudantes fazem questão de deixar vestígios de suas passagens pela escola, a Instituição também os distingue, fazendo-os sustentar um rótulo, às vezes, indigesto. “O nosso colégio tem um horror de fama”; “A fama do Tiaraju é colégio de bagaceiro”; “Eu vejo minha escola como um exemplo para a sociedade, mas, às vezes, ela fica desgostosa com brigas e vandalismo e boatos de mal falado, mas é o aluno que faz a escola”. Tais colocações de alguns alunos registradas por mim demonstram que há aí uma via de mão dupla: os alunos marcam a escola e a escola os marca.

Por fim, julguei pertinente pontuar esta dissertação com uma imagem que vem ao encontro das colocações feitas até o momento. A fotografia demonstra tanto a minha relação pessoal com o Instituto Tiaraju, como também reforça que o ato de produzir inscrições em bens está intimamente ligado à necessidade juvenil de expressar seus vínculos de amizade e garantir que eles serão lembrados no futuro, objetivo que passa longe do de danificar intencionalmente o patrimônio.



Figura 14 – Lateral do guarda-roupa que eu utilizava enquanto aluna do Instituto Tiaraju. A data da assinatura maior, de uma colega de aula, coincide com o ano em que ingressei na escola.

Fonte: Acervo da Autora.

No detalhe aparecem diversas assinaturas feitas com corretivo líquido e lápis, cujos nomes reconheço como sendo de pessoas que dividiram comigo a sala de aula no Tiaraju. Sendo este um bem pessoal, posso afirmar com convicção que não convidei meus colegas a deixarem suas mensagens aqui com o objetivo de vandalizar meu quarto, o local da casa que certamente mais me identificava na adolescência, mas de guardar nele uma manifestação material das pessoas com quem mantinha vínculos imateriais e afetivos.

Cabe ainda assumir que a presente investigação alimentou ainda mais meus interesses pessoais pelo universo escolar, mas especialmente pelas questões que ocorrem dentro da percepção da escola como um patrimônio de importância para os seus frequentadores, ex-alunos e também como uma referência histórica para a comunidade em que ela está inserida. Certamente, esta experiência de pesquisa

serviu de motivação para novos desafios neste sentido, quem sabe enfrentados futuramente na preparação de trabalhos em eventos, na graduação em Ciências Sociais e em um projeto de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. M. P.; OLIVEIRA, H. O bê-a-bá da intolerância e da discriminação. In: UNICEF. (Org.). **Direitos negados: A violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília/DF: UNICEF, p. 28-53. 2005.

ALPHANDÉRY, Pierre; BERGUES, Martine. Territoires en questions: pratiques des lieux, usages d'un mot. In: **Ethnologie française**, XXXIV, 1, p. 5-12, 2004.

ANTUNES, Henrique Fernandes. O Estudo da Memória Através de Uma Abordagem Interpretativa. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 3, p. 319-328, 2008. Disponível em:  
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/225/195>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 2005.

BURGESS, Robert. **A Pesquisa de Terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Algumas Propriedades dos Campos**. Exposição feita na Ecole Normale Supérieure, em novembro de 1976. Disponível em:  
<http://pt.scribd.com/doc/88886722/Algumas-Propriedades-Dos-Campos-Pierre-Bourdieu>. Acesso em: 2 jan 2013.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANDÃO, Carlos. **A Educação Como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4717/65, de 29 de junho de 1965. Dispõe sobre a regulamentação da ação popular. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4717.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4717.htm). Acesso em: 3 jan 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Bullying**: Cartilha 2010 Justiça nas Escolas. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha\\_bullying.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf). Acesso em: 29 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. [Versão online].

BRUM, Ceres. **Esta Terra Tem Dono**: uma análise antropológica de representações produzidas sobre o passado missionário no Rio Grande do Sul. 2005. 360 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALDEIRA, Teresa. **A presença do autor e a pós modernidade em antropologia. Novos Estudos**, São Paulo, nº 21, p. 133-157, julho. 1988. Disponível em: [http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/55/20080623\\_a\\_presenca\\_do\\_autor.pdf](http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/55/20080623_a_presenca_do_autor.pdf). Acesso em 1 de junho de 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 1996.

CASADEI, Elisa. Maurice Halbwachs e Marc Bloch. Em torno do conceito de memória coletiva. In: **Revista Espaço Acadêmico da UEM**, v. 9, n. 108, p. 153-161, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9678/5607>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

CECHIN, Antônio. [Entrevista disponibilizada a Patrícia Fachin para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos]. [s./d.] Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3250&secao=331](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3250&secao=331). Acesso em 24 de maio de 2013.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio**. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=ImD\\_mGVBTEC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=abade+Gr%E9goire+e+o+invent%E1rio&source=bl&ots=8ZWrrreFuJJ&sig=1EV0TwwKzitQrPf8L5fIBWm6i\\_J8&hl=ptBR&ei=0RQiTcjuHcaqlAe3gNHBDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=ImD_mGVBTEC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=abade+Gr%E9goire+e+o+invent%E1rio&source=bl&ots=8ZWrrreFuJJ&sig=1EV0TwwKzitQrPf8L5fIBWm6i_J8&hl=ptBR&ei=0RQiTcjuHcaqlAe3gNHBDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false) Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COSTA, Fábio; ROCHA, Márcio. Geografia: Conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. In: **Revista Geomae**. v. 1; n. 2; p. 25-56, 2º sem, 2010. Disponível em: <[http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia\\_conceitos\\_e\\_paradigmas\\_fabio\\_costa\\_marcio\\_rocha.pdf](http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia_conceitos_e_paradigmas_fabio_costa_marcio_rocha.pdf)>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

DaMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que Faz o Brasil Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DA SILVA, Eloenes. **A gente chega e se apropria do espaço! Grafitti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27057/000763055.pdf?sequence>. Acesso em: 30 dez 2012.

DA SILVA, Rosiéle M. **O território contestatório das ruas a partir da perspectiva das intervenções visuais em Porto Alegre**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p 1105-1128, out. 2007.

DE CERTAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

EIRIZIK, Marisa. **Educação e Escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: Age, 2001.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FELIPPE, Maíra L. **Contribuições do Ambiente Físico e Psicossocial da Escola para o Cuidado com a Edificação**. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FOCHI, Marcos Alexandre. Hip Hop Brasileiro Tribo Urbana ou Movimento Social? **Revista Facom**, São Paulo, n°17, 61-69, 1° semestre, 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan/abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL AFIF JORGE SIMÕES FILHO. **São Sepé: Personagens da História**. São Sepé, 2002.

GARCIA, Joe. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola. In: **Escolas Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 61-74.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras e Vidas: O antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GIUMBELLI, Emerson. Para além do trabalho de campo: Reflexões supostamente Malinowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 17, n. 48, p. 91-107, fev. 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GOMES, Ana. **O Processo de Escolarização Entre os Xacriabá: Explorando alternativas de análise na antropologia da educação**. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 316-375, n. 36, mai/ago, 2006.

GOMES, Ana; GOMES, Nilma Lino. Anthropology and education in Brazil: possible pathways. In: **Anthropologies of education a global guide of ethnographic studies of learning and schooling**. Berghahn Books, 2012, p.111-130.

GONÇALVES, José Reginaldo. **Ressonância, Materialidade e Subjetividade: as culturas como patrimônios**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: Desafios da Modernidade. In: **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set/dez, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1990.

HARPER, et al. **Cuidado, Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

INGOLD, Tim. **Pare, olhe, escute!** Visão, audição e movimento humano. Ponto Urbe. São Paulo: nº2, jul. 2008. Disponível em: <<http://n-a-u.org/pontourbe03/timingold.html>>. Acesso em 30 de maio de 2013.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TIARAJU. **Resumo Histórico 1958-1983**. São Sepé, 1983.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. São Sepé, 2007.

LITTLE, Paul. **Territórios Sociais e Povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/PaulLittle.pdf>. Acesso em: 5 jan 2013.

MAGNANI, José. Etnografia Como Prática e Experiência. In: **Revista Horizontes Antropológicos**. Ano 15, nº 32, p.129-156, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **O (velho e bom) caderno de Campo**. In: Revista Sexta-Feira, nº 1, maio de 1997, São Paulo.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosacnaify, 1974.

MONTAGNER, Miguel, MONTAGNER, Maria Inês. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva**. V.5, nº2, p. 255-273, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/979/919>>. Acesso em 12 de maio de 2013.

MOTTA, José do Patrocínio. **São Sepé, de Ontem, de Hoje e de Amanhã**, [s.n], 1988.

OLIVEIRA, Kelly; BARROS, Maria Cláudia. **Educação e Processos de Escolarização no Brasil**: Trajetória Histórica, 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/bfCBMGAe.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/bfCBMGAe.pdf). Acesso em: 30 dez 2012.

OLIVEN, Arabela. **Balanco e Reflexão sobre a Trajetória do GT Educação e Sociedade**. In: XX Reunião Anual da ANPOCS. Caxambu, Minas Gerais, 1996.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wesller. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. (PUCPR), v. 09, p. 161-179, 2009.

PRITCHARD, Evans. **Os Nuer**: Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectiva, 2013.

RIVIÈRE, Claude. **Os Ritos Profanos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: Historia y Cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÃO SEPÉ (RS). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. São Sepé, 2009.

SAVIANI, Demerval. **A história da escola pública no Brasil**. Conferência de abertura da Jornada do HISTEDBR sobre o tema História da Escola Pública no Brasil. Salvador, 9-12 de julho de 2002. Disponível em: [http://www.am.unisal.br/pos/StrictoEducacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_08.pdf#page=185](http://www.am.unisal.br/pos/StrictoEducacao/revista_ciencia/EDUCACAO_08.pdf#page=185). Acesso em: 3 jan 2013.

SILVA, José Afonso da. **Direito ambiental constitucional**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

SOUZA, David. **Pichação Carioca**: etnografia e uma proposta de entendimento. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Liliane. A Violência Simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, n°7, v.1, 20-34. 2012.

TOSTA, Sandra; LOPES, Wesley. **Etnografias na Educação**: um olhar sobre as culturas em escolas no Brasil. In: X Reunião de Antropologia do Mercosul, 2011, Curitiba. Disponível em: <<http://www.isabelcarvalho.blog.br/wp-content/uploads/2010/08/2011-RAM-Sandra-Tosta-Culturas-na-Escola.pdf>>. Acesso em 2 de junho de 2013.

VÍCTORA, et al. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e Individuação: Escolarização como processo de construção biográfica. In: **Família, Escola e Juventude**: olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.276-292.

XAVIER, Maria Luiza. Educação Básica: resgatando espaço de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: **Escolas Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p.75-93.