



Augusto César Gonçalves e Lima

A escola é o silêncio da batucada?
Estudo sobre a relação de uma
escola pública no bairro de Oswaldo Cruz
com a cultura do samba

TESE DE DOUTORADO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Rio de Janeiro
Julho de 2005



Augusto César Gonçalves e Lima

**A ESCOLA É O SILÊNCIO DA BATUCADA?
Estudo sobre a relação de uma escola pública no
bairro de Oswaldo Cruz e a cultura do samba.**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau

Volume I

Rio de Janeiro, Julho de 2005



Augusto César Gonçalves e Lima

A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz e a cultura do samba

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação da PUC-Rio

Profª Emília Freitas de Lima

Faculdade de Educação da UFSCar

Prof. Luiz Cavaliere Bazílio

Faculdade de Educação da UERJ

Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 8 de julho de 2005

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Augusto César Gonçalves e Lima

Graduou-se em Ciências Econômicas na Universidade Cândido Mendes – *campus* Ipanema em 1982. cursou Mestrado em Educação na PUC-Rio, defendendo a Dissertação em 2001, com o título Escola dá Samba? O que têm a dizer os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela. Participou de diversos encontros na área de Educação. Atualmente é professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá.

Ficha Catalográfica

Lima, Augusto César Gonçalves e

A escola é o silêncio da batucada?: estudo sobre as relações de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba / Augusto César Gonçalves e Lima; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.

283 f. ; 30 cm

1. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Cultura. 3. Cultura escolar. 4. Cultura da escola. 5. Cultura do samba. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para meus pais, Ivete e Moacyr
de quem tanto me orgulho
e para quem quero ser motivo de orgulho.

Agradecimentos

A minha orientadora Vera Maria Ferrão Candau, pelo estímulo e parceria na realização deste trabalho.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao corpo de professores da PUC-Rio, pelo aprendizado e paciência.

A meus amados pais, meus primeiros mestres.

À minha mulher Claudia Miranda, pelo apoio, compartilhamento e carinho.

Às/aos funcionárias/os do Departamento de Educação da PUC, pelo apoio.

Às diretoras, às/aos professoras/es e estudantes da Escola Azul pela colaboração.

Aos moradores de Oswaldo Cruz, pela memória do samba.

Ao meu amigo Edinho Oliveira, mestre em samba, e família pela solidariedade.

Ao povo do samba, pela alegria, pelo calor humano, pelo aprendizado e por ajudar a fazer o Brasil, Brasil.

Resumo

Lima, Augusto César Gonçalves e; Candau, Vera Maria Ferrão. **A escola é o silêncio da batucada? Estudo das relações de uma escola pública do bairro de Oswaldo Cruz e a cultura do samba.** Rio de Janeiro, 2005. 283p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese de doutorado é uma pesquisa de inspiração etnográfica que busca entender como se dão as relações entre a *cultura escolar/cultura da escola* e uma das culturas sociais de referência dos/as estudantes, denominada *cultura do samba*. As discussões acerca da importância da escola dialogar com as culturas sociais de referências dos/as estudantes foi o ponto de partida para a pesquisa. A hipótese inicial era de que os/as alunos/as de uma escola situada num bairro com tradição de samba provavelmente teriam uma relação muito profunda com esta cultura, o que se verificou problemático. Para a análise deste aspecto, foi construído o conceito de *cultura do samba* para dar conta das redes de significado, costumes, práticas, comportamentos, socialização, saberes, sociabilidades que estão ligadas ao gênero musical samba. Foi investigada uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, um bairro com uma tradição de samba que remonta ao início do século XX. O estudo faz uma análise das condições socioeconômicas do bairro e mapeia as condições materiais e de funcionamento da escola estudada. A partir de autores escolhidos discute os conceitos de *cultura escolar* e *cultura da escola*, reconhecendo seu entrelaçamento, tomando-os como categoria de análise para entender o currículo e as práticas dos atores, em relação às aproximações, distanciamentos e entrecruzamentos com a *cultura do samba*.

Palavras-chave

Escola; cultura/s; cultura escolar; cultura da escola; cultura do samba.

Resumé

Lima, Augusto César Gonçalves e; Candau, Vera Maria Ferrão. **L'école est-elle le silence de la "batucada"? Etude des relations entre une école publique du quartier de Oswaldo Cruz et la culture du samba.** Rio de Janeiro, 2005. 283p. Thèse de Doctorat – Département d'Education, Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro.

Cette thèse de doctorat est une recherche d'inspiration ethnographique qui cherche à comprendre comment s'établissent les relations entre la *culture scolaire/culture de l'école* et une des cultures sociales de référence des étudiants, dénommée *culture du samba*. Les discussions sur l'importance du dialogue de l'école avec les cultures sociales de référence des étudiants a été le point de départ de la recherche. L'hypothèse initiale était que les élèves d'une école située dans un quartier ayant une tradition de samba auraient probablement une relation très profonde avec cette culture, ce qui s'est avéré problématique. Pour l'analyse de cet aspect et pour faire face aux réseaux de signification, coutumes, pratiques, comportements, socialisation, savoirs, sociabilités liées au genre musical samba, le concept de *culture du samba* a été créé. La recherche s'est basée sur une école publique du réseau municipal de Rio de Janeiro, située dans le quartier de Oswaldo Cruz, quartier ayant une tradition de samba qui remonte au début du 20^{ème} siècle. L'étude fait une analyse des conditions socio-économiques du quartier en mettant l'accent sur les conditions matérielles et de fonctionnement de l'école étudiée. A partir des auteurs choisis, elle discute les concepts de *culture scolaire* et de *culture de l'école*, en reconnaissant leur entrelacement, en les considérant comme catégories d'analyse pour comprendre le curriculum et les pratiques des auteurs, en relation avec les rapprochements, distanciations et entrecroisements avec la *culture du samba*.

Mots clefs

Ecole; culture/s; culture scolaire; culture de l'école; culture du samba.

Sumário

1. Introdução – a organização para o desfile	9
2. No terreiro da pesquisa: os contextos	32
2.1 Um bairro/subúrbio na cidade do Rio de Janeiro	32
2.2 A Escola Azul	49
3. Cultura/s: o samba dos conceitos	59
3.1 Escola e cultura/s	59
3.2 <i>Cultura escolar/cultura da escola</i>	68
3.3 Uma cultura social de referência: a <i>cultura do samba</i>	89
4. A Escola Azul na passarela	120
4.1 <i>A cultura escolar/cultura da escola</i> e seus atores	120
4.1.1 O pátio	121
4.1.2 O projeto político-pedagógico e o currículo	123
4.1.3 Os atores	130
4.1.3.1 A diretora	131
4.1.3.2 A coordenadora pedagógica	136
4.1.3.3 O professor Orlando	138
4.1.3.4 A professora Ângela	142
4.1.3.5 Os/as estudantes	144
4.1.3.6 As/os responsáveis	152
4.1.4 Aulas de Educação Física	157
4.1.5 Aula da última fase do Ciclo de Formação	160
4.1.6 O COC: mudanças na <i>cultura escolar/cultura da escola</i> ?	165
4.2 <i>A cultura escolar/cultura da escola: realizações e tensões</i>	168
4.2.1 A gestão escolar	169
4.2.2 A merenda	173
4.2.3 A disciplina	174
4.2.4 Os parceiros	179
4.2.5 A relação escola-comunidade	180
4.2.6 Possibilidades e realidades de protagonismo juvenil: grêmio, jornal e núcleo de adolescentes	190
4.2.7 A avaliação institucional	194
4.2.8 A questão racial	197
5. A Escola Azul é o silêncio da batucada?	205
5.1 O desfile ecológico	205
5.2 <i>Responsáveis</i> , corpo docente e a <i>cultura do samba</i>	213
5.3 Os/as estudantes e a <i>cultura do samba</i> : a mediação da mídia e as <i>culturas juvenis</i>	217
5.4 O bairro e a <i>cultura do samba</i>	225
6. A escola e o samba: considerações finais	230
7. Referências bibliográficas	237
8. Apêndices	253

1

Introdução: a organização para um desfile

Uma das questões que provocaram celeuma nestes últimos anos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, SEF/Ministério da Educação, 1997). Um dos aspectos neles abordados de especial relevância para o meu trabalho refere-se ao tema da pluralidade cultural nos chamados “temas transversais”. Tratava-se possivelmente de um reflexo das discussões sobre a necessidade de se pensar o currículo à luz das novas formulações advindas dos debates provocados pela chamada Nova Sociologia da Educação, os Estudos Culturais e o Multiculturalismo que, entre outras questões, colocava a necessidade do diálogo da escola com as culturas de referência dos/as estudantes.

Incentivado por estas questões, propus-me desenvolver um estudo que procurasse investigar os processos e formas de relacionamento entre a *cultura escolar/cultura da escola* com uma das culturas presentes no espaço geográfico e social de vida dos estudantes – neste caso, o que denomino a *cultura do samba* – num subúrbio carioca onde houvesse uma tradição de samba. Assim, parti da hipótese inicial de que em uma escola pública situada no subúrbio de Oswaldo Cruz, bairro que tem uma histórica relação com o samba, provavelmente teria presente no espaço escolar a *cultura do samba*, vivenciada por seus/uas estudantes, em sua maioria moradora daquele bairro. Tratava-se então de investigar como se dariam as aproximações, distanciamentos e entrecruzamentos entre a *cultura escolar/cultura da escola*, com aquela *cultura social de referência* na unidade escolar escolhida.

A construção deste enredo

Em minha pesquisa para a dissertação de mestrado *Escola dá samba? O que têm a dizer os compositores do bairro de Oswaldo*

Cruz e da Portela (Lima, 2001)¹, desenvolvo estudos sobre a *cultura do samba*, percebendo-a também enquanto espaço educativo, dando ênfase ao processo de socialização e relações com outras culturas, aí incluída a *cultura escolar*, num contínuo processo de interculturalidade do qual o samba faz parte historicamente (Bastide, 1971; Cabral, 1996; Moura, 1995; Silva & Santos, 1989; Sodré, 1998; Tramonte, 1996; Vianna, 1995).

A partir de entrevistas com compositores que vivem/viveram e freqüentam/freqüentaram o bairro de Oswaldo Cruz e a Escola de Samba Portela, observações de campo, análise de jornais e de biografias de renomados compositores de samba, procurei estudar as representações que os sambistas têm da escola e a relação desta com sua produção musical.

Esta pesquisa ressaltou aspectos que, se de um lado apontam para o distanciamento entre a instituição escolar e o mundo do samba, por outro, apresentam elementos desta relação que não devem ser menosprezados em nossas análises. Um destes aspectos é a importância que os sambistas atribuem à escola.

A relação que passam a ter com seus filhos no esforço de escolarização, alguns deles chegando até à universidade, é uma das conseqüências desta importância dada pelos sambistas à escola. Alguns exemplos nesta perspectiva estão presentes nos depoimentos a seguir. Por exemplo, seu Jair do Cavaquinho, pardo², nascido em 1922, autor de *Meu barracão de zinco* e (com Nelson Cavaquinho) *Eu e as flores*, freqüentou apenas os primeiros anos escolares. Ele afirma que “não influi em nada” o que se aprende no colégio para se compor samba. Mas hoje, depois de garantir escolarização dos oito

¹ Um resumo desta dissertação foi publicado. Cf. LIMA, Augusto C. G. e. Escola dá samba? O que dizem os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e a Portela. In CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*, capítulo 8, p.173-202, 2002.

² A cor foi atribuída pelos próprios entrevistados. Foram 10 entrevistas realizadas em 1999: Wilson Moreira, Mauro Diniz, Marcos Diniz, Edinho Oliveira e Teresa Cristina, e com os seguintes membros do Conjunto Velha Guarda da Portela: Jair do Cavaquinho, Monarco, Argemiro, Casquinha e David do Pandeiro.

filhos, pensa assim: “olha, atualmente é tudo, mas eu tento dar ensino aos meus filhos... eu tenho um filho que é engenheiro. Eu agüento ele como engenheiro...” (Lima, 2001, p.100), desabafa, resignado diante da realidade do desemprego. O filho mais novo do compositor Monarco, o também compositor Marcos Diniz, negro, nascido em 1965, autor de alguns sambas gravados por Zeca Pagodinho, diz, “meus filhos estudam. [...] eu sou *caxias* pra esse negócio: como é que é, ninguém vai pra escola não?” (Lima, 1999b, p.94). Casquinha, pardo, nascido em 1922, parceiro de Paulinho da Viola em *Recado* e autor (junto com Argemiro) de *Gorjear da passarada* e *A chuva cai*, escolarizou todos os filhos, entre eles duas professoras, ele crê (!) que estudou até o terceiro ano, mas atribui importância a este fato: “... eu cheguei a fazer concurso e passar com aquele pouco que estudei...” (Lima, 2001, p.110). Há orgulho e sensação de dever cumprido ao fazer com que os filhos avancem mais do que eles na escolarização.

Pode-se alegar que tal importância à escolarização faz parte do senso comum, presente também nas classes populares. Pode-se também alegar que os sambistas, sabendo do papel que tem a escolarização na construção das representações sociais dos grupos, poderiam em seus depoimentos expressar o que corresponde ao socialmente valorizado. Porém, a representação que em geral também se tem do mundo do samba é a de que este *não tem nada a ver com a escolarização*, não sendo diferente a visão dos próprios sambistas sobre a questão. Isto poderia levar ao desestímulo ao esforço de escolarização dos filhos, o que não ocorreu.

Quanto às experiências escolares dos sambistas, vejamos algumas falas: “... estudei mucado, primário, mas naquele tempo o primário era um primário!” (Lima, 2001, p.108), diz Argemiro (1923-2003), negro, autor (com Casquinha) de *Gorjear da passarada*, *A chuva cai*, entre outras. Wilson Moreira, negro, nascido em 1936, autor (com Nei Lopes) de *Gostoso Veneno*, *Senhora Liberdade*, *Coisa da Antiga*, entre outras, compositor da Portela, relata: “eu fui até o primeiro grau e parei por ali. Eu não

tive condições de seguir mais, rapaz, eu trabalhei muito porque eu era o mais velho da família”. Ele gostava de estudar “até um ponto (ri), até um ponto. Então eu preferia aprender uma profissão e trabalhar, pra poder me virar” (Lima, 2001, p.107). Monarco, moreno, nascido em 1933, autor de *Homenagem à Velha Guarda da Portela*, e (com Ratinho) *Coração em desalinho* e *Vai vadiar*, lembra com tristeza: “Frequentei os bancos de escola muito pouco, muito pouco. É uma pena, sabe, porque justamente quando eu tava tomando o gostinho... [...] a mãe se separou do pai e a gente em dificuldade [...] eu já fui trabalhar...” (Lima, 2001, p.101). Para Teresa Cristina, negra, nascida em 1968 e cursando a faculdade de Letras na UERJ, a única compositora entrevistada, agora mais conhecida como intérprete pela gravação do CD duplo *A música de Paulinho da Viola*, sua relação com a escola é muito boa: “sempre gostei de estudar, desde criança, desde que entrei pro colégio. Sempre fui uma criança muito curiosa” (Lima, 2001, p.106). Edinho Oliveira, negro, nascido em 1956, autor (junto com Marquinho de Oswaldo Cruz e Arlindo Cruz) de *Geografia popular*, diz: “a leitura enriquece o homem. E eu sou um cara que gosta de ler e a leitura me fortalece de forma geral e eu tenho que agradecer à qualidade do ensino que eu tive, meus professores...” (Lima, 2001, p.104). Técnico em refrigeração, ele conta: “cheguei a me engrajar, digo até assim, engrajar, no nível superior pra fazer engenharia, depois vi que não era compatível com a minha realidade...” (Lima, 2001, p.104).

O que aparece na representação que fazem estes sambistas da escola é o reconhecimento da importância da escolarização, mas que, por vários motivos, e dentre eles dois especificamente, provocaram o seu afastamento da escola: as condições materiais de sobrevivência que levam os alunos a trabalhar para ajudar no sustento da família, e o entendimento de que para os filhos de trabalhadores bastava cursar as primeiras séries, reflexo também do

caráter dualista da escola brasileira, como já apontava Anísio Teixeira (1994)³.

Outro aspecto assinalado pela pesquisa realizada foi o sentimento de autonomia do compositor em relação à sua escolarização, em geral tendo a compreensão de que seu saber para compor sambas independe da escola, ainda que a considere socialmente importante. No entanto, as relações com a *cultura escolar* estão presentes em sua formação como indivíduo e compositor, pois mantém relações cotidianas com rádios, gravadoras, jornais, revistas e livros escolares, entre outros, onde algumas produções estão influenciadas pela *cultura escolar*, no sentido que esta orienta a organização e produção destas mídias. As leituras feitas pelos compositores para compor um samba-enredo são, fundamentalmente, aquelas baseadas nos manuais escolares⁴. No caso dos dez compositores por mim entrevistados, o grau de escolarização variava das primeiras séries do ensino fundamental entre os sambistas mais velhos até o universitário incompleto entre os mais novos, podendo-se dizer que há uma tendência à crescente escolarização nas gerações mais novas.

A pesquisa apontou para a existência de uma *cultura do samba*, que tem origem na cultura afro-brasileira e foi enriquecida nos contatos culturais, fundamentais para a formação do compositor. Este trabalho levou-me a pensar que *a cultura do samba potencializa os conhecimentos adquiridos na escola e não só o inverso*, ou seja, não somente reconhecer que os conhecimentos escolares potencializam a criação artística, mas que também a cultura desenvolvida em torno da produção artística do samba potencializa a aprendizagem escolar. Se reconhecemos a fascinante produção artística dos sambistas, sejam eles escolarizados ou não, reconhecemos que existe um *saber*, que é realizado fora da escola formal, no caso, *dentro* do que chamo *cultura do samba*. Esta

³ Cf. Anísio TEIXEIRA. *Educação não é privilégio*, 1994. A primeira edição é de 1957.

⁴ Cf. Monique AUGRAS, *O Brasil do samba-enredo*, capítulo Vultos e efemérides, 1998, p.121-141.

potencializa conhecimentos, como diz Jair do Cavaquinho: “o samba [bota os dois dedos indicadores da cada lado da frente] dá desenvolvimento! Desenvolvimento!” (Lima, 2001, p.100) e ainda Casquinha: “... o samba ilustra a pessoa” (Lima, 2001, p.110). Ou seja, como afirmam Candeia & Isnard (1978), este “meio-ambiente” da *cultura do samba* dá grande estímulo à criatividade.

Se existe esta relação da *cultura do samba* com a escola, não se pode dizer o mesmo do contrário. Ou melhor, não pude observar a existência de uma relação da *cultura escolar* com o samba, no sentido que este, enquanto parte importante da cultura brasileira, interfira em algum nível no currículo da escola, tomando como base meus entrevistados. O filho mais velho de Monarco, Mauro Diniz, negro, cantor e compositor de *Parabéns pra você* (com Ratinho e Sereno) e *Fica depois de Madureira*, professor de cavaquinho, nascido em 1952, dizia que nas poucas vezes que o samba tinha a ver com a escola era nas provas de História, quando ele se lembrava de alguns sambas-enredo para ajudar a responder perguntas. Ou quando havia festa e as professoras lembravam que havia filho de compositor na escola e que este podia cantar sambas, conta Marcos Diniz, o filho mais novo.

Um exemplo interessante foi proporcionado pela minha pesquisa. Em 1999, foi publicada uma reportagem em jornal onde se noticiavam alunos tocando samba dentro de um colégio na região do bairro Maracanã, a convite da diretora da escola. Tendo sido informado por uma colega do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, fiquei impossibilitado de encontrar a matéria porque ela não se recordava onde e quando havia lido. Embora meu estudo na época não fosse sobre o espaço escolar, entendi que seria interessante conversar com os alunos e com a diretora.

Assim, fui ao bairro do Maracanã à procura do colégio que teria sido motivo da reportagem, começando pelo CEFET. Ao chegar ao portão de entrada, encontrei um grupo de alunos uniformizados no ponto de ônibus, tendo um deles um cavaquinho à mão, dedilhando as cordas. Pronto, pensei, encontrei o grupo da

entrevista. Ao abordá-los, disseram-me que faziam pagode⁵ sim, mas a reportagem não havia sido com eles, que talvez fossem os alunos do colégio em frente, o Colégio 1º de maio, do Sindicato dos Urbanitários, pois ali tinha um grupo que tocava pagode. Lá fui eu ao outro colégio. Também não era lá. Passei na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, que é próxima, onde existiam grupos que tocavam pagode, mas não havia sido feita a reportagem mencionada. Encaminhei-me ao Colégio Graham Bell, do Sindicato dos Telefônicos. Informaram-me que havia grupo de pagode entre seus alunos, mas não houve nenhuma reportagem. Fui então à Escola Técnica Federal de Química. No Grêmio disseram-me que lá havia uns três grupos de pagode, mas ninguém os entrevistou. Uma aluna do Instituto de Educação que estava presente informou que achava que era no próprio Instituto, onde havia grupo de pagode, acrescentando, inclusive, que *seu professor de educação física tinha feito uma apostila sobre samba*. Mas um dos diretores do grêmio estava indo para a Escola Estadual Antônio Prado Junior, e disse que talvez fosse lá. Finalmente, cheguei ao Antônio Prado Junior e a diretora confirmou-me a reportagem⁶, dando-me uma cópia. Ou seja, todos os colégios daquela região, que são colégios importantes que recebem alunos dos locais mais variados da região metropolitana do Rio de Janeiro, tinham grupos de alunos tocando pagode. Como se pôde perceber, a *cultura da escola* nestes colégios estava atravessada por este tipo de manifestação cultural. Minha hipótese era que, tal como estes, muitos outros colégios podem constatar esta presença na *cultura da escola* e, muito possivelmente, isto se daria nos bairros com tradição de samba.

O samba é, para o Brasil, juntamente com outros símbolos, uma marca da brasilidade. Tanta importância tem o samba para o

⁵ O termo pagode usado neste caso, não significa necessariamente o “gênero” musical denominado pela mídia. Pagode é festa com samba e também se usa para designar roda de samba.

⁶ Os alunos do Colégio Estadual Prado Junior faziam um pagode no bar da esquina toda sexta-feira e a diretora propôs que fizessem dentro do pátio no horário de 12:00 as 12:50h. Trata-se da reportagem de Nívia CARVALHO, “No colégio e ao som da batucada”, *O Globo*, Segundo Caderno, 15/05/1999.

contexto brasileiro que, entre outras coisas neste país continental de rica e variada cultura musical, é o ritmo reconhecido como música de caráter nacional. Na língua portuguesa, é o único ritmo que é transformado em verbo e, a despeito de sua intransitividade (Koogan/Houaiss, 1995), ele fala a vida, como nos diz Sodré (1998, p.44):

Essas características semióticas fazem da letra do samba tradicional um discurso *transitivo*. Em outras palavras, o texto verbal da canção não se limita a *falar sobre* (discurso *intransitivo*) a existência social. Ao contrário, *fala* a existência, na medida em que a linguagem aparece como um meio de trabalho direto, de transformação imediata ou utópica (a utopia é também uma linguagem de transformação) do mundo – em seu plano de relações sociais.

O verbo é flexionado e complementado: eu sambo, tu sambas, ele samba na Portela... eu sambei com ela... eles sambaram que é uma beleza... tu sabes sambar?... nós sambamos a noite inteira... Dos outros ritmos, diz-se, eu danço baião, eu danço tango, eu danço forró, eu danço *rock*, eu danço *soul*, eu danço *funk*... O samba está tão presente em nossa cultura, em nosso cotidiano, que foi incorporado ao português falado no Brasil com um léxico completo. Popularmente se diz: “isso dá samba”, quando o assunto pode acontecer. Ou então, “eu não faço isso porque senão eu vou sambar, malandro”, no sentido de que vai ficar de fora da questão; “nós vamos pro samba no sábado”, ou seja para um local onde se toca samba; “ele é um grande sambista”, diz-se de alguém que é ótimo compositor ou ritmista (instrumentista de percussão) ou passista (dançarino) de samba. Qual é a tua profissão? “Ritmista profissional”, responde David do Pandeiro, também compositor, de cor parda, nascido em 1934 (Lima, 1999b, p.113), isto é, toca instrumento do ritmo samba. É tão emblemático, que se fala em aula de dança de salão, de tango, de rumba, em escola de música em geral, mas no samba, é *escola* de samba.

O carnaval brasileiro, que é uma festa pagã com origem no calendário religioso, não tinha samba (Cabral, 1996; Freyre, 1999).

Mesmo diante da discriminação a que eram submetidos os negros e mestiços no Rio de Janeiro, o carnaval foi conquistado pelo samba (Lima, 1999a; Cabral, 1996; Tinhorão, 1969.) e hoje é sinônimo de Escolas de Samba⁷, não sendo possível desvincular uma coisa da outra. Mas o samba não se resume às Escolas de Samba e ao carnaval, ele ocupa outros espaços e está presente o tempo todo.

Enfim, o samba invade outros ambientes de tal maneira que não há como, na cidade do Rio de Janeiro, pensar em ser carioca sem imediatamente pensar em samba. É o que diz *O samba é carioca*⁸, de Oswaldo Silva, gravado por Carmem Miranda em 1934:

*...Ai, que alegria
De quando o samba é brasileiro
Desafia todo mundo
E na cadência é o primeiro
quando ele é carioca
Corre o mundo e não é sopa
É ouvido e é visado
E desacata até na Europa...*

O samba, no dizer de Noel Rosa, não tem tradução. É um dos fatores reconhecidos para a construção do que entendemos, em geral, por identidade brasileira (Vianna, 1995) e, mais ainda, identidade carioca.

Mas, esta questão é mencionada nos livros didáticos? A história das Escolas de Samba, à semelhança de como é tratada a Semana de Arte Moderna de 1922, tem alguma relevância nos textos de História? E como a escola brasileira, mais especificamente a escola carioca, vê esta história e esta construção identitária? Se, como aponta Garcia (1995), vivemos numa sociedade multicultural mestiça, a escola pode dar uma contribuição para o desenvolvimento da auto-estima do aluno e a afirmação de sua identidade, se levar em conta a cultura da qual emerge?

⁷ Ainda que em outros estados como Bahia, Pernambuco, Ceará e Maranhão, por exemplo, tenham outros tipos de folias carnavalescas como manifestações mais importantes, as Escolas de Samba marcam presença.

⁸ OS GRANDES SAMBAS DA HISTÓRIA, CD 21, faixa 4.

Quando teóricos europeus, estadunidenses e canadenses falam do respeito às diferenças na escola, às identidades minoritárias, estão se referindo a uma situação em que maiorias étnicas – em termos numéricos e nas relações de poder – desconsideram a cultura das minorias. No caso do Brasil, onde ainda vivemos o mito da “democracia racial”, o preconceito e o racismo, que mesmo quando sutis são eficazes na opressão, têm conseqüências graves na escola (Cavalleiro, 2000; Hasenbalg, 1987; 1990, entre outros). Na cidade do Rio de Janeiro, a *cultura do samba*, reconhecida por suas raízes afro-brasileiras e pela sua inserção na população carioca, pode contribuir para uma afirmação identitária e, ao mesmo tempo, desenvolver um processo de elevação da auto-estima dos alunos afro-brasileiros? Esta é uma questão pertinente porque se trata de parte da cultura de uma significativa parcela da população e não de uma minoria⁹, ao contrário dos debates europeus e estadunidenses.

Candau (1998a) constata no relatório final da pesquisa *Cotidiano escolar e Cultura(s): desvelando o dia a dia...* a dificuldade de a escola lidar com a diferença e, como nos espaços de conhecimentos sistematizados, como a sala de aula distancia-se da cultura social de referência dos alunos, o que não favorece processos de interculturalidade (Candau, 1998b) e pode ter conseqüências negativas para a auto-estima dos alunos.

Forquin (1992), em seu texto “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, comenta as relações que podem existir nas sociedades contemporâneas entre o “campo escolar” e o “campo social”, que chamam atenção para o “aspecto arbitrário, o caráter ‘socialmente construído’ das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas” (Forquin, 1992, p.40). Assim, o modo como são selecionados, classificados, transmitidos e avaliados os saberes ensinados, corresponde à maneira como está organizado o poder dentro de uma sociedade e é uma forma de garantir o controle social dos comportamentos

⁹ Aqui nos referimos ao termo minoria no seu sentido numérico e não de relações de poder.

individuais. Quando penso na relação *cultura do samba* e escola, penso no questionamento desta construção.

As questões que assinalo me levaram a concretizar a pesquisa de campo numa escola no bairro de Oswaldo Cruz, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Este bairro tem uma ligação histórica com o samba, como já mostrava Noel Rosa em 1935, com o samba *Palpite Infeliz* (Máximo e Didier, 1990, p.372),

...
*Salve Estácio, Salgueiro, Mangueira,
 Oswaldo Cruz e Matriz
 Que sempre souberam muito bem
 Que a Vila não quer abafar ninguém
 Só quer mostrar que faz samba também...*

Neste bairro nasceu a Escola de Samba Portela e sempre foi local de moradia de muitos sambistas, assim como freqüentado por muitos integrantes deste universo. Várias atividades ligadas ao mundo do samba, como as rodas de samba (pagodes), ocorreram e ocorrem em Oswaldo Cruz.

Dentro da perspectiva de levar em consideração a cultura social de referência dos alunos, escolhi fazer um estudo em uma escola do bairro, de maneira a verificar como se relaciona a *cultura escolar/cultura da escola* com o que chamo de *cultura do samba*, esta última presente desde a década de 1920 naquele bairro (Silva e Santos, 1989).

Desta forma, outras questões estavam presentes no momento de entrar em campo: as escolas do bairro conhecem a cultura historicamente ali produzida? Existe alguma relação entre as culturas acima citadas? Se existe, em que termos ela se dá? É possível uma incorporação de elementos da *cultura do samba* pela *cultura escolar*? Existe ou já existiu alguma tentativa no sentido desta incorporação e como está ou foi o processo? No caso da *cultura da escola* existem exemplos de outros colégios, citados anteriormente, de uma relação entre a *cultura da escola* e a *cultura do samba*. Esta relação, se existe, potencializa, tal como concluí em minha dissertação (Lima, 2001), o processo de aprendizagem? Qual

a relação entre a *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura social de referência* do aluno, na formação de sua identidade? E se não existe relação, o que impede ou não incentiva esta relação?

A escola é reconhecida também como local de socialização que se dá de forma variada entre os atores participantes dela, mas que nem sempre consegue romper a distância entre corpo docente, funcionários e os alunos e suas famílias. Uma das características da *cultura do samba* é fomentar a socialização das comunidades onde existe. Isto de fato ocorre?

Um olhar no estudo da escola

Ao discutir as possibilidades de estudo sobre a escola, Canário (1996), faz um alerta com relação ao que ele chama de “realismo ingênuo”. De fato, podemos pensar que há uma “realidade” objetiva, independente de nosso olhar sobre ela. Pode-se pensar também que para ter acesso a essa “realidade” basta fazer um estudo para conseguir alcançá-la. A ingenuidade apontada pelo autor, conseqüente desta forma de pensar, é acreditar poder chegar a uma correspondência direta “entre o mundo da realidade objetiva e o mundo dos objetos teóricos e conceituais, criados a partir da percepção mas dela se autonomizando” (op.cit., p.126). Tal correspondência não existe pois a percepção do “real” é uma *construção* conceitual. Assim, não existe o real, mas várias percepções do real.

No processo de construção do objeto de estudo é fundamental buscar articulações que possam dar frutos através de diferentes níveis de análise, como Canário (1996, p.128) adverte:

O enfoque no estabelecimento de ensino, se for acompanhado de uma subestimação do contexto estrutural, mais vasto, em que se insere, pode conduzir a um isolamento artificial que, como afirma Madureira Pinto, encerra o risco de um *fechamento do campo analítico nas práticas de investigação*.

Para ele, falar em tomar a escola como objeto de estudo não é apenas adicionar ou alargar formas de estudo, mas sim uma “nova

perspectiva de investigação” (op.cit., p.141). Neste caminho ele a vê como “ponto de entrada” para re-configurar temas e áreas clássicas. Para este autor, o interesse surgido pelo relacionamento entre a escola e o contexto local foi possível quando se deixou de ver os fenômenos escolares como algo próprio ou circunscrito ao território escolar e à relação professor-aluno. Ele esclarece que “este novo ângulo de análise decorre da consideração do estabelecimento de ensino como uma *totalidade*, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com seu meio ambiente” (op.cit., p.142, grifo meu). A mesma preocupação apresenta Rui Gomes (1996), ao questionar a contradição que pesquisadores apresentam entre *macro-micro*.

Realmente, a escola não é uma ilha. As trocas acontecem independentes de serem desejadas ou não. Se tomarmos o caso do Brasil, particularmente em cidades grandes como Rio de Janeiro, as relações são estabelecidas, para o bem e para o mal. Assim, podemos levar em consideração pesquisas como a de Eloísa Guimarães em *Escolas, Galeras e Narcotráfico* (1998), se quisermos um exemplo de tensão exacerbada entre a escola e os grupos ligados ao tráfico, ou o estudo de Filippina Chinelli em *O projeto pedagógico das escolas de samba e o acesso à cidadania – o caso da Mangueira* (1993), para uma relação onde as pontes se estabelecem entre a comunidade e um projeto pedagógico que se relaciona com a Escola de Samba.

Como foi dito anteriormente, o estudo da escola deve superar o realismo ingênuo. É a partir de uma construção teórica e conceitual acerca do mundo material e a representação que temos dele é que podemos recusar uma visão *substancialista* da realidade. O processo de construção realizado pelo investigador o leva a diferenciar o *objeto social* e o *objeto científico* (Canário, 1996). Dessa maneira, o objeto científico é uma *relação* e não um “ser”. O que implica reconhecer que a escola pode ser objeto de estudo de vários ângulos teóricos diferentes.

Canário (1996), em seu balanço sobre pesquisa na escola, chama atenção para a necessidade de reequacionar a dicotomização que normalmente se faz entre os fenômenos de socialização e de escolarização. E acrescenta uma observação particularmente importante: “O estudo de processos formativos de natureza não formal e informal, que ocorrem *no interior* do estabelecimento de ensino, emerge como uma *perspectiva de investigação pertinente e fecunda*” (op.cit., p.143, grifos meus).

Desse modo, o balanço de Canário (1996) realça as possibilidades de desenvolver estudos em uma escola, exatamente buscando o “estabelecimento de ensino” como uma “porta de entrada” que permita ver as relações existentes entre a escola e seu meio ambiente, para ajudar a entender os processos interrelacionais que estão em curso na escola pública.

Derouet (1996) faz uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na França na definição dos estabelecimentos de ensino como objeto científico. Explica que nos anos 1980 o interesse pelo “local” enfrentava objeções pois o entendimento era que só explicações totalizadoras eram possíveis. Diante disso, para fugir ao embate, o caminho passava a ser estudar o “efeito escola” através das interpretações dos atores.

Nos anos 1990, do ponto de vista da investigação, o “efeito escola” é marginalizado e busca-se outro ponto de partida. Nesta busca, Derouet toma de outro autor (Robert Ballion), a analogia dos estabelecimentos de ensino secundários que são vistos como “cidades políticas”, como forma de desenvolver um outro olhar. Nestas “cidades” são concretizadas políticas educativas e os atores lidam com exigências contraditórias. A adequação entre princípios e a situação real devem ser debatidas pelos atores. O acordo está no centro da questão da “cidade”. Assim, evita-se a totalização que sublima o “local”, ao mesmo tempo em que não faz do “efeito-escola” um impedimento de pensar a escola de modo relacional. A escola, portanto, não é um dado adquirido, não existe como unidade social, mas como local de desordem e contradições que está o tempo

todo em relação com o mundo. Neste olhar, há que se buscar em várias áreas disciplinares o auxílio para melhor realizar o estudo.

Ao pesquisar a escola como um local de sociabilidade, devemos ressaltar o fato que a escola é um local de socialização e construção de saberes. Charlot (2001, p.18) entende que daí resulta uma relação institucional com o saber, como explica:

Os objetos de saber existem para os indivíduos, mas também para as instituições (entendendo por instituição não só a escola, como também a família, uma profissão, etc.). Quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.). Entretanto um indivíduo pertence a várias instituições (por exemplo, à família e à escola), cujas relações com o saber, com este ou com aquele saber, podem ser diferentes.

O que significa que a escola não é apenas um local de inter-relações de saberes, mas “*também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)*” (Charlot, 2001, p.18, grifos meus). Isto é particularmente importante quando reconhecemos a existência de inter-relações entre culturas no espaço escolar. Estas “outras” culturas têm relações com o saber *diferentes* da escola. No caso desta pesquisa, em que a *cultura do samba* é colocada como uma das culturas possíveis de estar presente no espaço escolar, afirmo, com base em pesquisa anteriormente realizada (Lima, 2001), que esta cultura tem uma relação com o saber diferente da *cultura escolar*.

Charlot chama atenção para um entendimento fundamental no processo investigativo: “entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Só existe saber em uma certa relação com o saber” (Charlot, 2001, p.21). Isto nos leva a buscar perceber *que* relações e com *quais saberes* a escola tem em sua prática social.

Do ponto de vista de minha pesquisa, quais são os saberes em que quero entrar? Aqueles que estão presentes no conceito de *cultura escolar* e *cultura da escola*, por exemplo. Mas não só nestes

saberes. Também naqueles que estão presentes no conceito de *cultura do samba*, que sinteticamente podemos definir como costumes, práticas, saberes, rede de significados, ligados à cultura popular, especificamente ao gênero musical samba, tais como apresento no capítulo dois.

Dessa forma, dedico um capítulo da tese para a discussão conceitual dos conceitos de *cultura escolar/cultura da escola e cultura do samba*, em virtude da tese estar discutindo as relações entre estas culturas no espaço escolar. Contudo, não poderia deixar de fazer menção ao currículo e à proposta pedagógica, que fazem parte da espinha dorsal da *cultura escolar* e um dos fatores que diferenciam a escola em seu papel educativo.

Os caminhos trilhados

Minha experiência em pesquisa, levou-me a utilizar os métodos e instrumentos com os quais já tenho alguma experiência¹⁰, como em minha pesquisa para a dissertação de mestrado (Lima, 2001) e do GECEC/PUC- Rio/CNPq (Candau, 1998a e 2003b), onde trabalhei com entrevistas e observação de campo. Portanto, a utilização destas técnicas citadas é fruto de um percurso de pesquisa que tenho desenvolvido.

Nesta pesquisa investiguei a *cultura escolar/cultura da escola*, o contexto social de referência dos alunos, em particular a *cultura do samba*, procurando observar suas relações no espaço escolar de uma determinada escola. A observação de campo nos moldes de uma pesquisa etnográfica, em que o pesquisador é o principal instrumento de coleta, foi o caminho escolhido. Como explicam Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994, p.59), “a

¹⁰ Ver Zaia BRANDÃO, *Pesquisa em educação*, 2002, o tópico “Entre questionários e entrevistas”, p.27-43. A autora chama atenção para o fato de que, no campo da educação, escolhe-se a pesquisa qualitativa muitas vezes por não saber operar com outro método. Possivelmente, reconheço, recursos estatísticos, por exemplo, poderiam vir a ser de grande valia nesta pesquisa, mas também não pode se constituir numa metodologia obrigatória. McLaren (1991, p.53) justificando sua pesquisa qualitativa, afirmava em meados dos anos 1980: “a pesquisa quantitativa ainda é mantida como a metodologia que melhor garante e legitima a objetividade científica”.

etnografia consiste numa ‘descrição profunda’”, interpretando a vida, o senso comum, com o objetivo de “apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos” (ibidem), acrescentando um novo significado àqueles, que estão fora da cultura.

Marli André (2002, p.41) aponta os ganhos desta metodologia para os estudos na educação:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Uma das características da pesquisa com abordagem etnográfica é que o problema é redescoberto no campo (Lüdke e André, 1986), isto é, apesar do aporte da teoria, evita-se uma hipótese muito rígida e apriorística. É com o mergulho no campo que o problema inicial vai ser revisto e aprimorado. O campo, neste caso, foi uma escola pública assim como o bairro no qual a escola está inserida.

Dado o papel de atendimento aos setores de baixa renda da população carioca e seu caráter de rede – com as normatizações pertinentes – a escola pública de um subúrbio carioca com tradição de samba satisfazia o critério fundamental de reunir as seguintes características para verificar a hipótese inicial: estabelecimento de ensino pertencente a rede pública que estivesse sob orientação direta de um currículo escolar de responsabilidade do poder público, e área popular com produção artística/cultural ligada ao samba. O trabalho de campo teve a duração aproximada de um ano, sendo constituído de observação direta, entrevistas e a análise de documentos da escola.

Uma etnografia é um esquema de pesquisa de que fazem uso os antropólogos para descrição da cultura de um determinado grupo social. No caso dos pesquisadores da educação, o que se tem como objetivo é o processo educativo. Desse modo, segundo Marli André

(2002) os enfoques diferentes podem eximir os pesquisadores da educação de algumas exigências da etnografia, como a permanência por longo período em campo e contatos com outras culturas. Assim, Marli André conclui que na educação se faz pesquisa do “tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (2002, p.28).

Em nosso caso, realizamos um estudo de caso de inspiração etnográfica. Marli André (2002, p.51-52), sintetizando a idéia de vários autores, orienta quando o estudo de caso deve ser utilizado:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua particularidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

A observação participante, assim chamada porque reconhece um certo grau de interação do pesquisador com a situação estudada, é instrumento indispensável a uma pesquisa de inspiração etnográfica porque coloca o estudioso numa relação direta com o objeto de pesquisa. A imersão no campo traz o contato com as pessoas e a possibilidade de envolvimento, colocando o risco de se assumir os significados do grupo, por um lado, embora, por outro lado, permaneça o risco de mantermos nossas pré-noções. Conseqüentemente, a constante preocupação com os limites da capacidade do pesquisador conhecer o grupo e o questionamento permanente de suas próprias interpretações torna-se imperativo (Goldenberg, 1998). Assim, o risco se torna ainda maior quando o pesquisador tem familiaridade – ou supõe ter – com o campo a ser investigado.

Deste modo, levei em conta o alerta de Gilberto Velho (1997b) em “Observando o familiar”, quando fala que em nossa sociedade há uma “hierarquia organizada” que mapeia e estereotipa:

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. (Velho, 1997b, p.127)

Tenho freqüentado o bairro de Oswaldo Cruz desde 1992, convivendo e fazendo amizade com pessoas do bairro, seja nas rodas de samba, seja nas discussões sobre criação de um centro cultural, de um bloco carnavalesco ou em aulas para pré-vestibular alternativo, e sou admirador apaixonado do samba e da Escola de Samba Portela. Esta familiaridade e relação afetiva pode ser vista como uma dificuldade a mais para a vigilância crítica e o distanciamento exigidos pela pesquisa. Recorro a William Foot White (1971), quando explica que em estudos sobre comunidades, não se deve levar em conta no estudo apenas a “lógica-intelectual” pois,

deixam de perceber que o investigador, tal como seus informantes, é um animal social. Ele tem um papel a interpretar e suas próprias necessidades de personalidade que devem ser satisfeitas até certo ponto, para que trabalhe com êxito (White, 1971, p.337)¹¹

Isto não significa, no entanto, confundir-me com os “nativos”, como ensina a pesquisa de White (1971) ao receber conselho de seu informante Doc para não entrar no jogo de apostas (p.351) e de Vianna (1997, p.15): “nunca tentei sentir o que o ‘nativo’ sente”. No caso destes dois últimos pesquisadores citados, havia um elemento facilitador para o distanciamento: ambos os pesquisadores não tinham envolvimento afetivo com o tema e os “nativos”, pelo menos *a priori*. Reconheço que muitas vezes senti dificuldade de distanciamento, seja nas observações das rodas de samba (para mim bastante envolventes), seja na escola (na perspectiva de militante em defesa da escola pública e seus atores). Neste ponto, os exames

¹¹ Cf. William Foot WHITE, o apêndice Sobre la evolución de la ‘Sociedad de las esquinas’, in: *Sociedad de las esquinas*, 1971, p.337-423.

de qualificação propiciaram elementos fundamentais para a auto-crítica no sentido de re-analisar os dados da empiria.

O uso da entrevista – um reconhecido instrumento para a coleta de dados em profundidade – a partir de um roteiro construído, ajudou a evitar que a entrevista se transformasse em uma conversa, como alerta Brandão (2002), já que tem a possibilidade de se obter informações ricas sobre o sujeito e seu contexto. Além do mais, a coleta dos dados do informante não se constitui num processo de “dar voz” aos entrevistados, pois o pesquisador é sempre o que “fala”, ao recortar os depoimentos e escolher o que deve ser mostrado¹².

Foram entrevistados/as 27 pessoas no total: as três professoras que compõem a direção, oito professores/as de 5^a a 8^a séries (professoras/es *P1* de História, Geografia, Artes Plásticas, Português, Técnicas Agrícolas, Educação Física (2) e Educação para o Lar), dois professoras *P2* do primeiro segmento (4^a série e da última fase do Ciclo), uma professora *P1* da sala de leitura, uma professora *P2* desviada de função na secretaria, uma merendeira representante do Conselho Escola Comunidade (CEC), uma funcionária que mora na escola, três representantes estudantis (duas da 8^a série e uma da 7^a), um aluno da última fase do Ciclo de Formação, dois alunos/as da 6^a série, um aluno da 8^a série, dois *responsáveis* do CEC, e um representante da associação de moradores (presidente).

Os critérios de escolha foram assim estabelecidos: toda a direção, pela sua importância na vida da escola; professores/as de disciplinas em que se poderia mais diretamente trabalhar elementos da *cultura do samba*, tais como enredo, letra de samba-enredo, alegoria e fantasia, tradição do samba no bairro, identidade, dança, culinária etc (Português, História, Geografia, Educação Física,

¹² Conforme apresentação de Rosália DUARTE em “Usando entrevistas em pesquisas em Educação: limites e possibilidades”. In: *I Seminário de Pós-Graduandos em Educação da PUC-Rio – a construção do objeto de pesquisa em debate*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 17/06/2003. Ver também Zaia BRANDÃO, em *Pesquisa em Educação*, 2002.

Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Artes Plásticas); a professora de uma turma da última fase do Ciclo de Formação que apresentava dificuldades de alfabetização, para tentar averiguar se as estratégias pedagógicas tinham ou faziam alguma relação com a *cultura do samba*; uma professora da sala de leitura para averiguar preferências por leituras/vídeos e tipos de reforços empregados; a pessoa da secretaria encarregada da merenda e a merendeira para se perceber como a escola e os/as estudantes lidam com a questão da alimentação, parte importante da *cultura do samba*; os/as responsáveis que são representantes no CEC, a associação de moradores como representante da comunidade e a funcionária que mora na escola para ajudar a se perceber a relação entre a comunidade e a escola; os/as estudantes com representação (grêmio ou representante de turma) e aqueles/as indicados/as por professores/as como “críticos” ou “bagunceiros” para perceber suas relações com a escola. Os nomes dos/as entrevistados/as e daqueles/as citados/as no caderno de campo são fictícios para preservar a identidade dos atores.

A observação se deu em escola do ensino fundamental municipal. Tal escolha também levou em conta que, neste segmento, por abarcar, em tese, estudantes entre 4 e 14 anos, a cultura familiar tem significativo peso, ao mesmo tempo em que se constrói e se efetiva, a influência da cultura da rua na vida dos estudantes. É uma característica relevante para minha pesquisa, visto que trabalho com a hipótese inicial, com base na pesquisa anterior (Lima, 2001), de que a *cultura do samba* está presente na família e no bairro (na rua).

A observação deu-se de várias formas. No âmbito da escola, no período de outubro/2003 a setembro/2004 (excetuando janeiro, final de julho e agosto/2004): as atividades extraclasse, constituídas de atividades dos/as estudantes no pátio (brincadeiras, conversas), *brunch* e apresentação de trabalhos no Sesc Madureira; aulas de Educação Física; aula de História; aula da fase final do Ciclo de Formação; aula da turma de Progressão; aula de Educação para o Lar; aula de Técnicas Agrícolas; reunião do Centro de Estudos;

Conselho de Classe; reuniões da direção com *responsáveis* pelos/as estudantes; trabalho e atividades na secretaria; almoço no refeitório; e conversas na sala dos professores. O período total de observação na escola foi de 195 horas. No âmbito do bairro: visitas ao bairro, rodas de samba do bairro, Dia Nacional do Samba (Pagode do Trem), feijoada com roda de samba da Velha Guarda da Portela, Ensaio da Portela, e festa do bloco afro *Agbara Dudu*. Conhecendo o bairro desde 1992, posso considerar que as observações sistemáticas buscando o conhecimento e entendimento daquele espaço social ocorreram somente a partir do meu mestrado iniciado em 1998.

Como exemplifica a prática investigativa de Eloisa Guimarães (1998), a escolha da escola leva em conta algumas informações anteriores sobre as unidades escolares, antes das negociações com a direção das escolas e a Secretaria Municipal de Educação, já que ocorrem problemas de desgaste com os profissionais de educação devido à presença de grupos pesquisando as instituições. Desse modo, verifiquei que a “Escola Azul”¹³ reunia características importantes para que a escolhesse. Sendo próxima a um conjunto habitacional do bairro, ela se encontra também nas proximidades da estrada de ferro, ponto de referência principal daquele subúrbio, recebendo alunos fundamentalmente oriundos do bairro.

Como uma forma auxiliar de análise dos dados, tentei uma incursão no campo dos softwares de análises qualitativas, mais precisamente o software Nudist. Ele possibilita a produção de uma série de relatórios que auxiliam na construção de categorias de análises.

Esta tese está organizada em 5 capítulos e esta introdução, que cumpre o papel de trazer ao leitor a justificativa e os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que discute o percurso deste estudo, a metodologia empregada e seus instrumentos. Os títulos da introdução e dos capítulos são uma metáfora do desfile de escola de

¹³ Nome fictício para designar a escola escolhida.

samba no carnaval carioca. No capítulo 1, procuro descrever e delimitar o contexto da pesquisa, apresentando os dados referentes ao bairro e à escola onde foi feita a observação. No capítulo 2, faço uma discussão teórica sobre os conceitos chaves da pesquisa – *cultura escolar/cultura da escola* e *cultura do samba* – a partir de alguns autores escolhidos pela sua importância no debate desta temática, de modo a situar o leitor nas discussões dos dados empíricos. O capítulo 3 apresenta e discute as atividades da escola pesquisada na prática da *cultura escolar/cultura da escola*, costurando os dados com a literatura e apresentando categorias criadas a partir da empiria. O capítulo 4 analisa as relações entre a *cultura do samba* e a *cultura escolar/cultura da escola* na Escola Azul. Finalmente, no capítulo 5, apresento as considerações finais em relação às questões que orientam a pesquisa.

2

No terreiro da pesquisa: os contextos

Neste capítulo apresentarei os contextos em que se desenvolveu a pesquisa, tanto em seu âmbito específico – a Escola Azul – quanto em seu âmbito mais amplo – o bairro de Oswaldo Cruz – onde está situada a escola estudada. Entendo ser fundamental a descrição deste contexto, na medida em que este estudo de inspiração etnográfica procura abordar as relações entre a unidade escolar e a comunidade, bem como analisa as possibilidades de entrecruzamento de culturas no espaço escolar.

2.1

Um bairro/subúrbio na cidade do Rio de Janeiro

“Berço do samba e das lindas canções” – diz a letra do seu hino oficial –, o Rio é acima de tudo berço do carioca, um tipo sociológico de difícil definição mas de simples apreensão. É o grupo humano mais cosmopolita do país.

Além de ter sido por mais de dois séculos capital da colônia, do império e da república, o Rio foi e continua sendo a porta principal do Brasil, a tecla de acesso do assombroso compromisso que o carioca tem com a alegria e a vida.

Carlos Heitor Cony

As palavras do escritor¹ ilustram bem o sentimento daqueles que amam e vivem nesta grande cidade, apesar da convivência com inúmeros aspectos da violência presentes no seu cotidiano. De certa forma é uma visão que se tornou senso comum. Contudo esta visão idílica do Rio de Janeiro remete-se a uma parte da zona sul da cidade, que está longe de ser “de todos”. Mas é real o fato de ser um Rio “de muitos”, tantas são as peculiaridades de cada parte do território desta cidade.

Robert Ezra Park (1987, p.26), em sua proposta de estudos sobre a cidade², a classifica como um produto da natureza humana, sintetizando-a: “a cidade é um estado de espírito, um corpo de

¹ Carlos Heitor CONY escreveu uma pequena crônica, “O Rio de muitos e de todos”, na apresentação do *Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro*, p.7, 1998.

² Robert Ezra PARK, A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano, in: VELHO, Otávio G. *O fenômeno urbano*, 1987, p.26-67.

costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição”.

Este estudo foi realizado em um bairro carioca afastado do centro da cidade do Rio de Janeiro, classificado como subúrbio. É um espaço urbano dentro de uma grande metrópole, uma parte da cidade que tem suas características específicas. Louis Wirth (1987)³, em seu texto sobre pesquisa no meio urbano, diz que devemos levar em conta não somente as características comuns entre as cidades, mas dedicarmos atenção às suas variações, explicando que uma cidade marcada pela industrialização será diferente em termos sociais de outra marcada pelo comércio.

Deste modo, em uma metrópole, a heterogeneidade que lhe é peculiar abriga funções especializadas em partes da cidade. Há, por esta característica, um agrupamento de pessoas com relativa homogeneidade em determinados locais. Assim, o autor se expressa:

O local e a natureza do trabalho, a renda, as características raciais, étnicas, o *status* social, os costumes, hábitos, gostos, preferências e preconceitos estão entre os fatores significantes de acordo com os quais a população urbana é selecionada e distribuída em locais mais ou menos distintos. (Wirth, 1987, p.103)

Dessa forma, a maneira como a população carioca está distribuída, leva em conta os aspectos mencionados por Wirth (1987). Por exemplo, levando em conta a renda, veremos que as famílias de maiores rendas estão concentradas fundamentalmente no “asfalto” da zona sul da cidade:

³ Louis WIRTH, O urbanismo como modo de vida, in: VELHO, Otávio G. *O fenômeno urbano*, 1987, p.90-113.

Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes segundo a Renda Nominal Média – os 10 bairros com maior número de responsáveis com renda acima de 20 salários mínimos – 2000⁴

Classificação	Bairros	Total de Responsáveis pelos domicílios	Número de Responsáveis com mais de 20 s. m.	%
1º	Barra	29.471	17.139	58,15
2º	Copacabana	59.306	16.644	28,06
3º	Tijuca	53.509	13.177	24,63
4º	Leblon	17.386	8.404	48,34
5º	Ipanema	17.839	8.148	45,67
6º	Botafogo	29.138	7.943	27,26
7º	Flamengo	21.015	6.248	29,69
8º	Laranjeiras	16.396	5.577	34,01
9º	Vila Isabel	25.788	4.140	16,05
10º	Lagoa	6.421	4.055	64,47

Fonte: Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas, disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>> . Acesso em 21/02/2005.

A população pobre foi, historicamente, empurrada para áreas distantes do centro ou para os morros da zona sul e zona portuária (Abreu, 1997). Mas esta população foi e é majoritariamente negra. Tomando como base os dados nacionais e considerando a população “branca” e “negra”, esta última constituída segundo o IBGE por “pardos” e “pretos”, veremos que a desigualdade na distribuição de renda é enorme em prejuízo da população negra, com consequência na ocupação do espaço. Segundo Ricardo Henriques (2001, p.9),

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos.

A população pobre e miserável, que como vimos acima, é majoritariamente negra (pretos e pardos), tem uma ocupação do

⁴ Este levantamento leva em conta 159 bairros da cidade do Rio de Janeiro, considerando nesta categoria comunidades como a da Rocinha, Jacarezinho, Maré etc. A fonte de dados é o Censo Demográfico de 2000, realizado pelo IBGE.

espaço urbano fundamentalmente nas favelas, bairros populares e subúrbios, ainda que nestes espaços tenhamos a presença de brancos pobres⁵. O alto grau de miscigenação de nossa população sobre o qual tanto falaram Gilberto Freyre (1999) e Darcy Ribeiro (1995), influenciado pelo processo histórico de misturas culturais (Bastide, 1971; Moura, 1995; Holanda, 1994 e 1998), não foi suficiente para eliminar determinadas diferenças quanto a possibilidades de acesso à renda e poder em nossa sociedade. Desta maneira, acentuou uma divisão social que associa critérios de renda, poder e cor da pele, que se expressa também na ocupação do espaço urbano.

A conseqüência metodológica desse fato é adotar a categoria sócio-política de *afro-brasileiros ou negros* para se referir a determinados espaços socioeconômicos e culturais, na perspectiva de Máirtín Mac an Ghail (1995)⁶, para referência a determinados setores da sociedade carioca que não são, efetivamente, somente de negros ou afro-brasileiros⁷. A população do morro da Mangueira no Rio de Janeiro, por exemplo, pode ser caracterizada como população afro-brasileira, que reconhecidamente tem significativa presença naquele morro, ainda que esta não seja a única no local. Ao nos referirmos desta maneira, estamos pondo a ênfase em função da população que vive naquele morro historicamente enfrentar o problema do preconceito racial e o abandono pelo poder público, e ter uma produção cultural relevante simbolizada no samba. É ilustrativo para uma representação, entre tantos outros, o samba *A voz do morro*⁸, de Zé Kéti (José Flores de Jesus, 1921-1999),

⁵ Ver André Augusto P. BRANDÃO, em seu texto *Raça, demografia e indicadores sociais*, in: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*, 2003, analisando aspectos demográficos cruzando com raça e indicadores sociais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em que confirma nossa afirmação.

⁶ Máirtín MAC NA GHAILL. *Jóvenes, superdotados y negros. Reflexiones metodológicas de un profesor/investigador*. In: WALFORD, Geoffrey (org.). *La otra cara de la investigación educativa*, 1995.

⁷ Não há consenso no uso destes termos. Prefiro afro-brasileiro, pois este, entendo, designa melhor os brasileiros descendentes de africanos e o processo de miscigenação destes com europeus e indígenas. Além disso, expressa melhor a relação entre a cultura africana aqui entrecruzada e transformada, tornada brasileira.

⁸ OS GRANDES SAMBAS DA HISTÓRIA, CD n° 3, faixa 1.

compositor da Portela, Escola de Samba que não é de morro, criado no subúrbio de Piedade quando lá ainda não havia favelas, que define esta relação:

*Eu sou o samba
a voz do morro
sou eu mesmo sim senhor
quero mostrar ao mundo
que tenho valor
eu sou o rei dos terreiros
eu sou o samba
sou natural daqui do Rio de Janeiro
sou eu quem leva a alegria
para milhões de corações brasileiros
Mais um samba
Queremos samba
Quem está pedindo
É a voz do povo do país
Viva o samba, vamos cantando
Esta melodia pr'o Brasil feliz*

Do mesmo modo podemos dizer acerca de populações de determinados bairros populares, subúrbios e favelas “do asfalto”. É o caso do bairro de Oswaldo Cruz, a 16ª estação de trem do ramal da Estrada de Ferro Central do Brasil (atual Supervia), um bairro que podemos chamar de popular e afro-brasileiro, pois é habitado majoritariamente por camadas populares e negras.

A localização do bairro é apontada em vários sambas, entre eles o de autoria de Mauro Diniz, portelense e morador do vizinho bairro de Rocha Miranda, *Fica depois de Madureira*⁹, como diz nos versos:

*Fica depois de Madureira,
Antes de Bento Ribeiro,
Onde se canta samba o ano inteiro
Lá o samba é verdadeiro, de raiz
Faz a mocidade mais feliz...*

Uma parte de sua população foi resultado da transferência de populações oriundas de favelas como a do Esqueleto, situada nos anos 1970 onde hoje está edificada a UERJ, resultando na

⁹ Cf. Beth Carvalho. *CD Pagode de mesa. Universal Music*, nº 73145466812, faixa 7, 1999.

construção de grande quantidade de blocos de apartamentos¹⁰. Em termos raciais, a composição da população do bairro¹¹ é 51,8% “branca”, 12,4% “preta”, 35,1% “parda”, 0,1% “amarelo”/“indígena” e 0,5% está agrupada na categoria “outras”¹², mas a história do bairro permite a afirmação de que há uma predominância da população afro-brasileira¹³.

Ele começou a ser povoado desde as primeiras décadas do século XX por populações negras, mestiças e pobres (Silva e Santos, 1989; Fernandes, 2001). O crescimento demográfico e industrial dos subúrbios a partir de 1930 foi notável, conforme Maurício Abreu (1997), mas não transformou Oswaldo Cruz em área industrial, mantendo o bairro unicamente como área residencial¹⁴. Com uma população de 35.901 habitantes em 2000¹⁵, tem 54,02% de

¹⁰ Conforme depoimento do presidente da Associação de Moradores, seriam 27 blocos, perfazendo um total de 4.080 apartamentos, construídos sem “nos ter deixado uma área de lazer”. Esta informação, no entanto, choca-se com os dados referentes ao bairro do Censo Demográfico de 2000, do IBGE: 7.725 casas, 3.240 apartamentos e 106 cômodos. Cf. Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados, Portal Geo, Bairros Cariocas, Oswaldo Cruz, População.

¹¹ Estes dados foram obtidos em consulta direta ao IBGE, originando uma tabela desagregada referente ao bairro de Oswaldo Cruz, com base no Censo de 2000.

¹² Não existem dados publicados de forma desagregada por bairro. O dado mais próximo de acesso direto é por Região Administrativa do Rio, neste caso a XV de Madureira, que apresentam o seguinte: 54,6% homens brancos e 45,4% como “outra cor/raça”; 54,9% de mulheres brancas e 45,1% de “outra cor/raça”. Cf. Armazém de Dados do Instituto Pereira Passos, Características Demográficas, Tabela 4.3.6 – *Discriminação da população agrupada em branca ou outra cor/raça por sexo, segundo as Regiões Administrativas – 1991-2000*.

¹³ A formação do bairro inicia-se no final do século XIX e a origem e cultura da maioria dos imigrantes que compunham a população do bairro apontam para esta conclusão. No período pós-abolição até o início do século XX, muitos vieram do norte e sul fluminense (monocultura de cana de açúcar e do café) e de Minas Gerais (café). Eles cantavam e dançavam jongo e caxambu, professavam cultos afros (Silva e Santos, 1989; Fernandes, 2001). Com a expulsão da população pobre e negra do centro e das áreas valorizadas do Rio de Janeiro desde as primeiras décadas do século XX (Abreu, 1997) e nos anos de 1970, com a transferência de população de favelas da zona sul e norte carioca, conforme depoimentos dos moradores, o bairro continuou a receber migrantes majoritariamente afro-brasileiros. São estas as origens da formação histórica da população do bairro.

¹⁴ Cf. ANUÁRIO Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto Municipal Pereira Passos, 1998, p.396.

¹⁵ O bairro teve queda do número habitantes entre 1991 e 1996 em 3,5%. Em 1996 representava 0,6% da população do município e tinha uma densidade bruta de 177,0 hab/ha, a maior de sua região. Para efeito de comparação, Copacabana tem 340,3 hab/ha e o Leme 149,0. Cf. POTENCIAL econômico dos bairros do Município do Rio de Janeiro, ABERJ/SBERJ, 1999, p.9 e 11.

sua população do sexo feminino¹⁶, como ocorre na quase totalidade dos bairros da cidade do Rio de Janeiro. A distribuição por faixa etária é vista na tabela abaixo:

Pessoas Residentes por Grupos de Idade e seu percentual – 2000

Total	04	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-69	70ou+
35901	2486	2423	2593	3025	2930	2701	2539	2793	2871	2471	2147	1674	2995	2253
100%	6,92	6,75	7,22	8,43	8,16	7,52	7,07	7,78	8,00	6,88	5,98	4,66	8,34	6,28

Fonte: Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas. Oswaldo Cruz. População. Disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>>. Acesso em 21/02/2005.

Como se pode ver, se agruparmos por faixa de 10 anos (considerando-a uma geração), há um certo equilíbrio entre as faixas etárias, que se situam entre 14% e 16% da população. O desequilíbrio ocorre com os cinquentenários, com 10,64%. Também os sexagenários e septuagenários ou mais velhos estão abaixo da média de distribuição da população no bairro, pois têm 8,34% e 6,28% respectivamente, cerca da metade da participação das outras faixas. Mas se levarmos em conta que a expectativa média de vida no país é de 68 anos¹⁷ e que aqueles com 65 ou mais anos correspondem a 5,84%¹⁸, o bairro apresenta uma população idosa maior que a média nacional.

Os adolescentes¹⁹ (faixa de 10-19 anos) estão na média populacional do bairro, com 15,65%. Entre eles, os não

¹⁶ Cf. POTENCIAL econômico dos bairros do Município do Rio de Janeiro, ABERJ/SBERJ, 1999, p.17.

¹⁷ Cf. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório 2004. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em 21/02/2005.

¹⁸ Cf. IBGE. Censo Demográfico 2000. Características gerais da população. Resultados da amostra. Tabelas de resultados. *Tabela 1.1.1 – População residente, por sexo e situação do domicílio, segundo grupos de idade – Brasil*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em 21/02/2005.

¹⁹ Reconheço que o termo adolescente é escorregadio enquanto denominação de um período da vida. Philippe ARIÈS o relativizou em “Idades da vida” in: *História Social da Criança e da Família*, 1981, p.29-49. O verbete *adolescência* o define como o período que se inicia após a puberdade; por sua vez o verbete *puberdade* é definido como o período entre a infância e a adolescência... Cf. *DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa*, 2001. A lei 8.069 de 13/07/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece que os adolescentes são aqueles na faixa de idade de 12 a 18 anos. Porém, para efeito dos dados que disponho, não há possibilidade de desagregá-los na tabela original.

alfabetizados representam 1,09%²⁰. Ressalto esta faixa em função das idades em período de estudo, entre o ensino fundamental e médio, e por considerá-la potencialmente suscetível aos apelos da mídia e das *cultura juvenis*. Por outro lado, se compararmos com os dados do IBGE para o país, verificamos que a população jovem na faixa de 15 a 24 anos do bairro corresponde a 16,59%, abaixo da média histórica brasileira (entre 19 e 21%)²¹. A faixa referente a 20-29 anos – em que os não alfabetizados constituem 0,89% – está na média do bairro com 15,68% e se trata da população jovem que, no subúrbio, está majoritariamente trabalhando ou buscando trabalho (não necessariamente em emprego formal) e fora da universidade, onde poderia estar se tivesse condições para isto. O compositor João Nogueira (1941-2000) ilustra bem esta situação do jovem suburbano, que como ele teve de deixar os estudos e muitos sonhos, no samba *Espelho*²² (com Paulo César Pinheiro):

*Nascido no subúrbio nos melhores dias
com votos da família de vida feliz
andar e pilotar um pássaro de aço
sonhava ao fim do dia ao me descer cansado
com as fardas mais bonitas desse meu país
...
até que um dia eu tive que largar o estudo
e trabalhar na rua sustentando tudo
assim sem perceber eu era adulto já
...*

Em termos de renda, comparando com os 13 bairros da XV Região Administrativa do município do Rio de Janeiro a qual pertence, está abaixo dos bairros de Madureira, Piedade, Quintino Bocaiúva, Marechal Hermes e Bento Ribeiro. São modestas as rendas do bairro como se vê na tabela abaixo:

²⁰ Foi feita uma aproximação de uma casa centesimal. Cf. Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas. Oswaldo Cruz. População. Disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>>. Acesso em 21/02/2005.

²¹ De acordo com os dados específicos. Cf. IBGE. População Jovem no Brasil. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>. Acesso em 21/02/2005.

²² João NOGUEIRA. *CD Espelho*, Coleção Os originais, EMI. Nº 833470-2, faixa 2, 1995.

Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes segundo a Renda Nominal Média em Salários Mínimos – bairro de Oswaldo Cruz - 2000

Total	Até ½	½ a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 5	5 a 10	10-15	15-20	+ de 20
10.355	35	1.031	1.433	1.365	2.071	3.002	778	401	239

Fonte: Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas. Oswaldo Cruz. População. Disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>> . Acesso em 21/02/2005.

Tem 57,3% dos responsáveis pelo domicílio percebendo até 5 salários mínimos²³ e 24,1% com até 2 salários mínimos. Percebendo até ½ salário mínimo estão 0,34% e até um são 10,3%. Mas apesar de baixos os rendimentos de mais da metade dos responsáveis pelo domicílio, não se pode caracterizar o bairro como miserável. Segundo os dados do Instituto Pereira Passos²⁴, 98,83% dos domicílios tem abastecimento de água canalizada, 85,34% tem esgotamento sanitário (+ 10,74% tem fossa séptica). Não há favela²⁵ e, coerente com os dados apresentados acima, a classificação de “carente” é refutada pela professora Ângela, da 4ª série da Escola Azul, que faz trabalhos sociais em sua militância católica:

Uma vez, teve um questionário aqui, aí teve um colega que disse assim, que a comunidade aqui era carente. Eu falei: alto lá! Discordo. Eu pertencço à comunidade. Eu posso dizer que eu vim pra aqui eu tinha 5 anos, eu tenho 45. Então, eu mais do ninguém, eu vi crescer Oswaldo Cruz. Eu não considero Oswaldo Cruz uma comunidade carente. Eu não considero [os alunos da] Escola Azul, crianças carentes. Nós temos crianças carentes? Temos. Mas podemos generalizar? Não! Não, porque... criança carente pra mim é aquela criança que não tem alimentação, que não tem lazer, que não tem nem o material didático básico para vir pro colégio. Eu conheço comunidades assim. Eu até conto para as crianças aqui, para que eles até valorizem o que eles têm, o que é dado para eles em termos dos pais, da escola.

²³ Entre os bairros com maior número de responsáveis por domicílios com renda entre 3 a 5 salários mínimos, Oswaldo Cruz fica em 43º lugar. Entre a faixa mais alta de renda, com mais de 20 salários mínimos, o bairro fica em 72º lugar. Cf. Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas. Oswaldo Cruz. População. Disponível em <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas> . Acesso em 21/02/2005.

²⁴ *Ib.id.*

²⁵ De acordo com a publicação *Favelas Cariocas: índice de qualidade urbana*, editada pelo IPLANRIO, Rio de Janeiro, 1997, não existe comunidade de favela no bairro de Oswaldo Cruz.

O bairro²⁶ de Oswaldo Cruz passa a existir em função da estação de trem da Central do Brasil, inaugurada em 1898 quando a localidade ainda se chamava Rio das Pedras²⁷, conforme depoimento do compositor da Velha Guarda da Portela, Jair do Cavaquinho, que ali nasceu e cresceu. Neste bairro, segundo Marília T. Barbosa da Silva & Lygia Santos (1989), formado por moradores pobres, muitos vindos do interior do estado e de Minas Gerais e Espírito Santo, havia já nos anos de 1910 festas organizadas por pessoas ligadas a cultos afros. Após as sessões “da Lei”²⁸, ocorriam animadas danças com jongo e caxambu. Como freqüentavam estas festas os sambistas do bairro do Estácio, estes levavam a nova maneira de cantar e batucar o samba²⁹, que logo tomou conta do bairro, produzindo grande número de compositores³⁰.

Blocos como o “Ouro sobre o azul”, “Quem fala de nós come mosca”, “Baianinhas de Oswaldo Cruz”, eram organizados pelos moradores do bairro para brincar o carnaval no início dos anos 1920. Em 1926 foi fundado o Bloco Carnavalesco Escola de Samba

²⁶ O termo “bairro” e “subúrbio” são categorias que os nativos usam indiscriminadamente. Discuto a categoria subúrbio no capítulo 2, no item *A cultura do samba*.

²⁷ Cf. também João Baptista M. VARGENS & Carlos MONTE, *A Velha Guarda da Portela*, 2001.

²⁸ As sessões “da Lei” eram as sessões onde vigorava a “lei do santo” dos cultos afros (Moura, 1995).

²⁹ O verbete *Oswaldo Cruz* o define como a base territorial da escola de samba Portela. Cf. Nei LOPES. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, 2004.

³⁰ Para termos uma idéia da profusão de autores, apresento uma pequena lista com a menção a apenas um samba, sem citar o parceiro na música, de compositores de Oswaldo Cruz e da Portela: Paulo da Portela (*Teste ao samba*), Chico Santana (*Saco de feijão*), Candeia (*Preciso me encontrar*), Alberto Lonato (*Os meus olhos vertem lágrimas*), Manacéa (*Quantas lágrimas*), Altair Prego (*Seis datas magnas*), Bubu da Portela (*Doce melodia*), Aniceto (*Desengano dói*), Alcides Malandro Histórico (*Vivo isolado no mundo*), Ernani Alvarenga (*Dinheiro não dá*), Alvaiade (*Baleiro*), Joãozinho Pecadora (*Linha de candomblé*), Anézio (*Minha preta*), Mijinha (*Sentimentos*), Ventura (*Tudo azul*), Chatim (*Mulher ingrata*), Walter Rosa (*Rio capital eterna do samba*), Catoni (*Isso não são horas*), Cabana (*Garçom*), Norival Reis (*Ilu Ayê*), Argemiro (*A chuva cai*), entre tantos outros que já se foram, ou que ainda estão vivos, como Waldir 59 (*Legados de D. João VI*), Monarco (*Coração em desalinho*), Jair do Cavaquinho (*Meu barracão de zinco*), Casquinha (*Sinal aberto*), David do Pandeiro (*Vai saudade*), Picolino (*Brasil panteão de glórias*), Ari do Cavaco (*A lapa em três tempos*), Noca da Portela (*Caciqueando*), Heitor dos Prazeres (*Vem pro samba mulata*), Zê Kêti (*A voz do morro*), Mauro Duarte (*Canto das três raças*), João Nogueira (Mineira), Wilson Moreira (*Mel e mamão com açúcar*), Paulinho da Viola (*Foi um rio que passou em minha vida*), Zeca Pagodinho (SPC) etc.

de Oswaldo Cruz³¹, que viria ser o embrião da futura Portela. Seu presidente foi Paulo Benjamin de Oliveira, o Paulo da Portela (1901-1949), considerado por estudiosos (Cabral, 1996; Silva & Santos, 1989) como um dos maiores nomes da história do samba e que tinha como política visibilizar a cultura e a arte de seu povo para toda a sociedade (Lima, 2001; Silva & Santos, 1989).

Por influência de Heitor dos Prazeres (1898-1966), compositor bem inserido no mundo da música do centro da cidade, levado para a escola por Paulo da Portela, a escola mudou de nome no carnaval de 1929 para “Quem nos faz é o capricho”. No ano seguinte, modificou o nome para “Vai como pode”, que expressava bem a situação da escola de samba e de seus foliões. Nos anos de 1920 e 1930 os sambistas, para fugir da perseguição da polícia, combinavam a volta do trabalho no trem das 18:04h, na Central do Brasil. No trem eles “passavam” os sambas, discutiam sobre assuntos organizativos (Silva & Santos, 1989). É esta a origem do “Pagode do trem”. Somente em 1935, por sugestão de um delegado de polícia³² que não gostava do nome “Vai como pode”, passa-se a chamar Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela³³. Neste ano, quando foi realizado o primeiro concurso oficial, a Portela foi campeã, o primeiro dos muitos títulos da escola de Oswaldo Cruz³⁴.

³¹ Silva e Santos (1989) basearam-se nos depoimentos de Antonio da Silva Caetano, um dos fundadores do bloco e da Portela. No entanto, é pouco provável que o nome “escola de samba” fosse usado naquela época, já que aquela que é considerada a primeira a usar “escola de samba” foi a Deixa Falar, do Estácio, em 1929, que nunca foi de fato uma escola de samba, mas um rancho (Cabral, 1996). O termo escola de samba nos primeiros anos de seu surgimento não era comum, sendo muitas vezes nominadas como bloco carnavalesco. Tudo indica que o termo passou a ser definitivo após o primeiro concurso oficial do distrito federal em 1935.

³² Blocos carnavalescos, escolas de samba, todos tinham que obter autorização para o desfile na polícia (Cabral, 1996; Moura, 1995; Silva & Santos, 1989).

³³ Todas estas informações constam no livro *Paulo da Portela – traço de união entre duas culturas*, de Marília T. Barboza da SILVA & Lygia SANTOS (1989)

³⁴ A Portela é a escola de samba que mais vezes conquistou o carnaval carioca. São 21 títulos: 1935, 1939, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1951, 1953, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962, 1964, 1966, 1970, 1980 e 1984. Cf. Sérgio CABRAL, Resultado dos desfiles, in: *As Escolas de Samba do Rio de Janeiro*, 1996, p.379-448; e Hiram ARAÚJO, *Carnaval: seis milênios de história*, 2000, p.568-570.

Além dos vários blocos que surgiram ao longo dos anos, a fundação da Escola de Samba Portela marcou a história deste subúrbio, ajudando a fortalecer e disseminar as atividades ligadas ao samba na região. O samba se manteve como elemento constitutivo da identidade deste subúrbio, como já atestava o samba imortal *Palpite infeliz*, de Noel Rosa, no ano de 1935. E nos tempos atuais, os compositores do bairro, Edinho Oliveira, Odé Amin José e Marquinhos de Oswaldo Cruz, fizeram um samba, *Prá Oswaldo Cruz*³⁵, que define a importância do samba para a identidade daquele subúrbio:

*Vejo o mundo destruído
Pelo selvagem capitalismo
A cultura sucumbindo
Não sei o que vou fazer*

*Por isso eu vou, eu vou
Prá Oswaldo Cruz, eu vou
Quilombo do samba
Pra me aculturar
(Venha pra cá!)* } refrão

*Berço da nossa raiz
Não sou eu
Todo mundo é quem diz
Que a força da nossa razão
Mantém a mente e o coração*

*Moqueca de peixe é Bahia
Fosfato, cabeça sadia
Assim é o subúrbio do samba
Com a poesia* } refrão

Observe-se que o sentido de “aculturar” é entendido como assumir uma cultura que existe naquele subúrbio, um “quilombo do samba”, no sentido tradicional de “resistência”, numa espécie de aculturação necessária para quem não tem a cultura do samba presente em Oswaldo Cruz.

Assim, a tradição do samba no bairro é um fato inegável, comprovado por blocos carnavalescos, pela Escola de Samba Portela

³⁵ Cf. *Prá Oswaldo Cruz*. Edinho de Oliveira. *CD Negro*. Faixa 5, nº 9804, Etnia Music, 1998.

(cuja sede principal só se transferiu para Madureira em 1961 e mantém até hoje a sede antiga, a Portelinha, em Oswaldo Cruz), pelas inúmeras rodas de samba do bairro, como o famoso “Pagode da beira do rio”, o “Samba do Buraco do Galo”³⁶ e o “Pagode da Tia Doca”, este último existindo até hoje. Também a fundação do primeiro bloco afro do Rio, o *Agbara Dudu*, foi no bairro, sendo sua primeira festa realizada na Portelinha. E atualmente tem o “Pagode do trem” ou “Trem do samba”, o maior evento de samba da cidade fora do carnaval.

Mas com o passar do tempo e o crescimento do bairro, acabou por receber novas influências, como nos últimos anos o *funk*³⁷, as igrejas pentecostais³⁸, por exemplo. Este subúrbio, fundamentalmente de moradia, tem em suas manifestações de *cultura popular*, as únicas possibilidades de contato com arte em seu próprio espaço geográfico. Desta maneira, o samba é uma forte referência cultural, ainda que não seja a única.

Para termos idéia das condições culturais (no sentido artístico e intelectual que o anuário estatístico lhe dá), o bairro conta com 8

³⁶ As rodas de samba do “Buraco do Galo” que ocorriam desde o final dos anos 1990 com regularidade até 2002, produziram também um movimento musical que resultou em pelo menos dois CDs: *Negro*, de Edinho Oliveira, compositor e um dos líderes do movimento, e *Samba no Buraco do Galo*, coletânea de sambas de vários compositores do bairro e de outros lugares, mas que freqüentam o Oswaldo Cruz. Este último CD gravado no próprio botequim que dá o nome à roda de samba. Cf. *CD Samba no buraco do Galo*. nº 60710, Musitec, 2000.

³⁷ Lívio SANSONE, em seu estudo sobre jovens em bairros pobres de Salvador e Rio de Janeiro, aponta que cada vez mais a cultura e identidade negras estão relacionadas com a cultura jovem e a indústria do entretenimento. Cf. “Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe”, in Carlos HASENBALG & Nelson do Valle SILVA (orgs.), *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*, 2003, p. 245-279. Ver também Micael HERSCHMANN, *O funk e o hip-hop invadem a cena*, 2000.

³⁸ A proibição ou condenação de atividades como pagode ou baile *funk* marcam a cultura juvenil dos pentecostais, como atesta Lívio SANSONE, op. cit., p.265: “... e os jovens das duas igrejas pentecostais da favela, que formam um grupo à parte, que não bebe, não freqüenta o baile *funk*, nem vai à praia”. Máslova Teixeira VALENÇA, na defesa de sua dissertação de mestrado em fevereiro de 2005, aponta que alguns trabalhadores do barracão da escola de samba que eram evangélicos faziam questão de manter uma relação estritamente profissional, permanecendo naquele ambiente somente para a realização do trabalho, diferentemente dos outros trabalhadores. Cf. *A escola dos trabalhadores do samba – um estudo sobre educação e trabalho no barracão do Império Serrano*, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2005.

estabelecimentos de ensino com um total de 5.586³⁹ matriculados em 2002⁴⁰, mas atualmente, não conta com nenhum local para atividades artísticas e culturais tais como: biblioteca pública, museu, casa noturna, teatro, cinema⁴¹, exceto pelas atividades organizadas em bares e praças para uma roda de samba. Desde 1999⁴² foi inserido no calendário oficial de eventos da cidade o “Trem do samba” ou “Pagode do trem” (ver anexo), no dia 2 de dezembro (Dia Nacional do Samba⁴³), como festividade ligada ao bairro, iniciando na gare da Central e culminando em Oswaldo Cruz. A festa cresce a cada ano e tem a participação de milhares de pessoas vindas de várias regiões da cidade e de turistas estrangeiros.

No bairro vizinho de Madureira há quatro cinemas no shopping, o teatro do Sesc de Madureira e no bairro de Marechal Hermes o teatro Armando Gonzaga, além das Escolas de Samba Portela e Império Serrano em Madureira, e Tradição em Campinho. Não há nenhum imóvel no bairro tombado. No entanto, nele está situada duas das primeiras sedes da Portela: uma em frente à estação de trem e outra, a “Portelinha”, última sede da Escola de Samba

³⁹ Em 1998 eram 5.236 alunos. Cf. Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro, 1998, p.200. Há uma unidade do Senac no bairro vizinho de Rocha Miranda, com cursos de Administração, Moda e beleza, Conservação e zeladoria, e Ações extensivas (ensino de suplementação e/ou ensino de artesanato), com 1.359 matriculados e uma taxa de evasão em torno de 6%, Cf. op.cit., p.221. Existe também uma ONG denominada Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela, fundada por antigos militantes do movimento de bairros, que ministra cursos de informática e serviços sociais para a comunidade. Cf. MADUREIRA & OSWALDO CRUZ, Coleção Bairros do Rio, Rio de Janeiro: Ed. Frahia, [2004].

⁴⁰ Cf. Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Portal Geo. Bairros Cariocas. Oswaldo Cruz. Educação. Disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>>. Acesso em 21/02/2005.

⁴¹ Cf. ANUÁRIO Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto Municipal Pereira Passos, 1998, p.256-292.

⁴² Segundo seus organizadores, o evento, entendido como resgate da tradição dos sambistas portelenses, iniciou-se em 1991, já que a tradição de tocar e cantar samba no trem sempre houve e ficou bastante difundida nos anos de 1980 com o *boom* do pagode. A Lei Municipal 2886/99 determinou o “Trem do samba”, também conhecido como “Pagode do trem”, como atividade oficial do calendário de eventos da cidade.

⁴³ Esta data comemorativa foi criada em 28/07/1964, por iniciativa do deputado Frota Aguiar, em homenagem aos sambistas, que haviam realizado o I Congresso Nacional do Samba entre os dias 28 de novembro e 2 de dezembro de 1962. Cf. Andréa Moutinho Santos GEADA, *Pagode do trem: sambando pelos trilhos da Central*, Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História do Brasil Pós-30, mimeo, 2004.19p.

antes de se instalar em Madureira em 1961. Elas podem ser enquadradas como parte do patrimônio histórico da cidade a ser preservado, na medida em que se discute a proposta do Ministro da Cultura Gilberto Gil, o tombamento do samba como patrimônio da Humanidade. A Portela é uma das primeiras Escolas de Samba e um marco da história cultural da cidade.

Esta falta de mais atividades culturais artísticas e comércio é constatada por meus entrevistados pois vários deles moram lá ou tem uma relação antiga com o bairro. É o caso da diretora adjunta, Arlinda, que fala sobre uma das características de Oswaldo Cruz:

o nosso bairro, é um bairro muito... eu vou puxar sardinha para meu lado, o nosso bairro é muito... suburbano, vamos botar assim, é um bairro tranquilo. Eu acho ele muito dormitório. Nós não temos indústria, foi uma coisa que não se criou aqui, indústrias, fábricas, não foi um bairro que se criou para isso. É um bairro dormitório. É um bairro onde as pessoas moram.

Quanto aos transportes, embora não haja nenhum ponto final ou inicial de linha de ônibus⁴⁴, o bairro é estratégico nas vias de acesso para o comércio de Madureira ou para o centro da cidade, passando por ali algumas linhas de ônibus que fazem esta ligação. Contudo, o mais importante é a linha férrea, fator fundamental para a constituição do bairro desde o finalzinho do século XIX, quando a estação foi inaugurada. A diretora adjunta da escola onde foi realizada a pesquisa, assim se expressou sobre a realidade atual do bairro:

Não, não tenho [opção para diversão], até porque nosso bairro não tem mesmo. O nosso bairro não tem nada de diversão. Infelizmente é uma coisa que falta muito aqui. A não ser, é próximo mas não faz parte do bairro, têm pessoas que freqüentam a [Escola de Samba] Tradição, que é Campinho. Mas o nosso

⁴⁴ Esta era uma das reivindicações de um movimento popular do bairro, chamado “Acorda Oswaldo Cruz”. Este movimento era formado por ativistas de associação de moradores, pastorais da Igreja Católica, militantes de partidos de esquerda e sambistas. Suas bandeiras de luta incluíam melhoras para o bairro em termos de transporte, infra-estrutura, áreas de lazer, bibliotecas e resgate da memória histórica, principalmente com relação ao samba e à Escola de Samba Portela. Organizava rodas de samba na sede do *Agbara Dudu* com o nome de “Quilombo do samba” e iniciou o “Pagode do trem” ou “Trem do samba”, a festa que culmina no bairro no Dia Nacional do Samba (2 de dezembro). Fundado nos anos 1980, perdurou até o final dos anos 1990.

bairro mesmo, Oswaldo Cruz, é bem carente. Sempre foi carente. A gente é carente de comércio, é carente de... A única coisa que nós não somos carente é porque nós temos a linha férrea e todo bairro que tem a linha férrea tem ligação com o Rio de Janeiro quase que todo. A gente tem uma ligação de transportes, mas no restante o nosso bairro é carente. A gente não tem uma área de lazer, nós não temos nada de atrativo no bairro.

Para a diretora Ana, que tem os pais e uma irmã morando num conjunto habitacional ao lado da escola, “Oswaldo Cruz é um bairro pendurado em Madureira. O centro mesmo é Madureira, não é Oswaldo Cruz”. Uma outra representação do bairro, que tem relação com esta exposta por Ana, é a da coordenadora pedagógica, que nasceu ali e que trabalha na escola há 16 anos e demonstra poucas expectativas em relação ao bairro:

[É um] bairro do subúrbio que modifica muito pouco. Eu acho superinteressante, Oswaldo Cruz é igual durante os meus 39 anos (ri). Você entra e sai, vai e volta, vai e volta e está igual! A cor do portão da dona fulana de tal mudou e o filho casou e construiu em cima ou quem sabe está morando junto! Então é muito interessante você fazer uma leitura assim do panorama do bairro. Ali próximo eu tenho morando a minha tia, a minha avó. Eu tenho minhas raízes também em Oswaldo Cruz, só que é um pouquinho mais longe do centro ali da escola. É Oswaldo Cruz com a Henrique de Melo. É um pouquinho mais para Bento Ribeiro. Ali é Oswaldo Cruz também. Você nota muito isso. A casa da minha tia é a mesma coisa, mudou, cresceu um andar, porque o filho mora em cima, minha avó mora atrás (ri). A coisa de passar geração em geração, a coisa só vai fazendo um pouquinho assim [mostra o indicador e o polegar para dar a idéia de tamanho minúsculo]. E os vizinhos à sua volta, a maioria é assim. E não muda e não buscam melhoras para o bairro. É a tendinha do seu João está ali ainda, que está velhinho, mas está lá. Essa é uma característica que eu acho muito interessante.

Um subúrbio que se modifica muito pouco. Não é bem assim. Nos anos de 1970 houve modificações importantes: a construção de 27 blocos de apartamentos, com um total de 4.080 unidades, segundo o presidente da associação de moradores, e a própria Escola Azul. Mas o que deve ou tem de modificar? É certo que o movimento de moradores há muito faz várias reivindicações ao poder público, mas também é certo que a tranquilidade do bairro é algo bem visto pelos moradores. É assim que vê Oswaldo Cruz o presidente da associação de moradores próxima à escola:

Eu acho... eu costumo dizer para as pessoas que o que tem de melhor aqui é o povo, ordeiro, tranqüilo, a nível de ser humano. Povo ordeiro, tranqüilo, vivendo numa comunidade que pode dizer que é família, uma comunidade família. Eu acho que a nível de bairro houve uma pequena evolução na comunidade. Como na verdade nós estamos cercados entre Madureira e Marechal, que oprime até o desenvolvimento do bairro, porque temos várias reivindicações tipo teatro, banco, mercado, e nada disso é viável, torna-se viável, em função do relacionamento governo – seja federal, estadual, municipal – e comunidade. [...] Cultural, a única coisa que eu vejo de cultura aqui é quando a gente cria alguns eventos, tipo... dia da Consciência Negra, que o maior evento que nós temos em Oswaldo Cruz hoje é o dia do Pagode do Trem, que é o dia nacional do samba. Esse é o maior evento cultural que a gente pode falar de Oswaldo Cruz. Tem história: Candeia, Paulo da Portela, Portela – a própria Portela – que costumam dizer que é de Madureira mas é de Oswaldo Cruz, na prática é de Oswaldo Cruz. Hoje está até se mudando esta cultura de informação que Portela é de Madureira. Portela é de Oswaldo Cruz.

A Associação tem feito alguma atividade?

A nível de atividade social nós temos o trabalho de... nós temos o centro social, que tem o nome de Hugo de Oliveira de Jesus, que é um garotinho que nos deixou há algum tempo, e nesse centro social, que é postinho médico melhor dizendo, nós temos atendimento clínico geral, ginecologista, verificação de pressão arterial, distribuição de remédio gratuito, isso é o que a gente tem de social. E de recreação, as festividades normais que a gente faz, que é dia dos pais, das mães, dia das crianças, Natal e, anualmente, a gente faz o “Natal sem fome”.

No dia nacional do samba a Associação participa?

Participa integralmente. A parte da Associação é a organização do bairro, das barracas, das apresentações.

Este apreço pela tranqüilidade do bairro é manifestado até mesmo por alunos considerados “bagunceiros”, como o estudante Vitor, da 6ª série, de 14 anos e morador do bairro. Ele explica porque gosta do bairro: “aqui é legal, as comunidades são maneiras. Porque fora, tem esse negócio de os bandidos mandam, aqui é diferente. Em outros lugares já são mais agressivos”.

Um bairro tranqüilo e ao lado do dinâmico bairro de Madureira. Assim é o bairro/subúrbio de Oswaldo Cruz, sobre a pressão das mudanças e a luta para manter a tradição do samba que vem desde os primórdios do bairro. E cravada nele, está uma instituição que tem a função de transmitir cultura: a Escola Azul.

2.2 A escola Azul

A escola Azul foi inaugurada em 1977⁴⁵, na gestão do prefeito engenheiro Marcos Tamoyo. É um prédio retangular, as janelas de basculantes com telas de aço por fora, algumas partes das paredes laterais e do fundo do prédio com tijolos furados, laje e cobertura de telhas de amianto. Sua arquitetura é uma marca deste período em termos de construções escolares: prédios retangulares, caracterizando-se como prédio escolar pelo nome na frente, o muro e a homogeneidade com os demais prédios escolares construídos naquele período. Apesar disto, tem espaço razoável, com salas de aula de tamanho considerado bom pelos/as professores/as para o ideal de 25 alunos que, no entanto, abrigam em torno de 35 estudantes. Os corredores têm cerca de 3m de largura e as escadas 2m, com corrimão, e divididas em 2 lances, sendo que entre um e outro, há uma parede pintada ou enfeitada por alunos sob a coordenação do professor Orlando de Técnicas Agrícolas. Certamente alguns dos itens citados foram acrescentados ao longo da vida da escola, como as telas de aço da janela, os corrimões da escada, entre outros. A cor externa da escola é amarelo desbotado e no interior é amarelo na parte de cima das paredes e marrom do chão até a altura de um metro. Nas proximidades da quadra, as paredes externas do prédio estão um pouco pichadas (as pichações somente surgiram ao longo do primeiro semestre de 2004).

Juarez Dayrell (2001, p.147), vendo a escola como um espaço sócio-cultural e de interação, analisa a arquitetura de um prédio escolar observando:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários.

⁴⁵ A escola foi construída a partir de 1976, atendendo à necessidade da população dos blocos de apartamentos, construídos a toque de caixa para receber população de baixa renda removida de algumas favelas da zona sul e norte, conforme depoimento da professora Ângela, moradora do bairro há 40 anos, e do presidente da associação de moradores.

Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções de cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

O lado de fora do muro:

A escola fica situada atrás de um conjunto habitacional construído pela COHAB. É cercada, pelo lado da rua, por muro de 2 metros. Atrás tem uma parte que faz divisa com o conjunto habitacional e outra com paredes, algumas sem emboço, de casas de alvenaria e seus quintais, sendo que nestas partes muradas a altura chega a quase 3 metros. À frente da escola tem uma rua e, paralela a ela, passa um rio canalizado, que recebe esgoto diretamente e lixo, por vezes exalando forte mau cheiro. O canal naquele pedaço tem a largura de aproximadamente 20 metros. Do outro lado do rio, também tem uma rua paralela e outro conjunto habitacional da COHAB. Há uma ponte para pedestres e bicicletas em frente ao portão de entrada da escola. Existe outro portão, próximo, que é para entrada de carros. Fora os quiosques do outro lado do rio, que nunca vi funcionando no horário escolar, há apenas um botequim e uma pequena praça a cerca de 100 metros da escola. Separando-a da rua, um muro de alvenaria de cor cinza de dois metros. Como observa Dayrell (2001, p.147):

Um primeiro aspecto, que chama atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

O muro tem emboço de chapisco e até o final da observação em setembro de 2004, não estava pichado, ao contrário das paredes externas do prédio escolar. Devido à vigilância constante dos moradores o muro não é pichado, já que expõe os pichadores aos olhares atentos da vizinhança.

O lado de dentro do muro e fora do prédio escolar:

O prédio da escola fica num terreno com formato de um triângulo retângulo. No térreo, entre o muro e o prédio da escola, na parte da frente e no lado direito, há um pátio descoberto, todo calçado, cimentado e com primaveras plantadas nos cantos, ficando a maior parte como estacionamento para mais de 10 carros, usados por professores e visitantes, com portão duplo de zinco aberto por controle remoto. Este espaço, apesar de não haver nenhum obstáculo físico, é interditado aos estudantes, que nele não podem brincar ou mesmo ficar conversando. Quando por distração ou brincadeira algum deles entra naquele espaço, logo é chamado a retirar-se para não causar danos aos carros estacionados.

O portão da entrada dos alunos também é de zinco, aberto por controle remoto e com porteiro eletrônico. Uma calçada de 10 metros conduz até o portão do pátio gradeado, embaixo do prédio. Colado ao muro tem um estreito canteiro cercado de cimento, onde alguns responsáveis sentam enquanto esperam as crianças entrarem na escola e que também são usados pelos estudantes para conversar. No lado direito do prédio, está a casa da funcionária que mora na escola, fazendo parte da estrutura do prédio e o pouco espaço daquele lado serve como quintal da casa, que é cercado e com um portão. Pouco espaço também atrás do prédio, que por sua vez está cimentado e cercado por grade, tendo alguns vasos com plantas cultivadas pelos alunos sob orientação do professor de Técnicas Agrícolas.

Do lado esquerdo do prédio está a quadra cimentada, descoberta, somente com as traves dos gols. Depois da quadra, o terreno vai se estreitando, tendo plantas e cerca de seis árvores plantadas pelo professor de Técnicas Agrícolas e seus alunos há anos formando um minúsculo bosque. No extremo está a horta, separada por cerca de tela, plantada e cultivada nas aulas de técnicas agrícolas.

O lado de dentro do prédio:

O prédio da escola tem três pavimentos acima do térreo. O pátio ocupa a maior parte do térreo, cercado na frente e atrás por grades até o teto. Todo cimentado, tem placas com pastilhas nas laterais até a altura de 1,5m do chão, bancos de cimento e cobertura de mármore nos cantos, bebedouro e lavatório, três recipientes de coleta seletiva de lixo ao fundo e apenas uma pilastra. Ali as crianças brincam, fazem a maioria das aulas de Educação Física do primeiro segmento e Educação Infantil. É onde formam para a entrada dos turnos e, quando o sol está forte, conversam e trocam confidências. É permanentemente limpo pelo pessoal da Comlurb que faz a limpeza da escola. Em seu lado esquerdo, estão as salas de Técnicas agrícolas (com 4 mesas com 4 cadeiras cada), a sala das ferramentas agrícolas, a sala de guardar material esportivo e almoxarifado, a sala dos funcionários da limpeza, com banheiro. Do lado direito fica o refeitório, com umas 20 mesas com 4 cadeiras cada, todas para crianças. Dando para o refeitório está a cantina desativada, que está gradeada e fechada, servindo como depósito de móveis e utensílios sem uso. No segundo semestre de 2004 começou a ser reformada para ser uma sala de atividades da Educação Infantil. Ao lado desta está a cozinha, equipada com fogões industriais, geladeira industrial, dispensa e várias panelas grandes.

No primeiro pavimento estão: no fim do corredor à esquerda de quem sobe a escada, a nova sala de leitura, onde funcionava a marcenaria⁴⁶. A sala está nova em folha, toda pintada, com 8 estantes de aço cheia de livros, uma estante antiga de madeira com vidro em outra parede, com coleções de livros encadernados e coleções de fitas de vídeo, uma TV, vídeo-cassete, dois aparelhos de ar condicionado, um computador, um scanner, mesas e cadeiras. A escola é pólo e dá atendimento bibliotecário a 34 escolas, mas nunca vi estudantes de outras unidades escolares usando a biblioteca

⁴⁶ A sala da marcenaria tinha torno, serra elétrica, máquina de furar em bancada, serra de fita, esmeril, serra tico-tico, guilhotina. Todos estes equipamentos foram herdados do período que havia o projeto de “Educação para o trabalho” da SME. Nela eram feitos serviços de reparo para a escola por um pai de aluno. A marcenaria foi desativada e seus equipamentos foram transferidos para outro lugar que não localizei.

e tampouco membros da comunidade. Duas professoras trabalham na sala de leitura. Ao lado está a sala de dança com toda uma parede espelhada, um aparelho de som, ar condicionado: “ganhei do Banco Real”, explicou-me a diretora. Desse lado do corredor está a sala de informática com 10 computadores novos, cadeiras acolchoadas e rodinhas, ar condicionado. Em frente está a sala de múltiplas atividades, com geladeira, fogão, máquina de costura. Lá os alunos aprendem com a professora da disciplina Educação para o Lar, a bordar, costurar, fazer enfeites, cozinhar etc.

A secretaria fica no meio do corredor, bem em frente à escada. Na sua parede à esquerda há sempre um mural que nos últimos meses de observação vi fotos das atividades e de estudantes da Escola Azul, com o título “Azul em movimento”, em alusão ao novo projeto político pedagógico que ainda estava sendo construído. A porta está sempre aberta, tem dois ventiladores de parede, aparelho de som, dois monitores de vídeo do circuito interno de TV e o aparelho do sistema de som com microfone, interfone para abrir o portão, 5 mesas com cadeiras de rodinha, geladeira, aparelho de telefone e fax, dois armários de aço, duas poltronas, armários embutidos embaixo das janelas que tomam a parede inteira que dá para a frente da escola e o portão, permitindo visualizar o entra e sai de pessoas pelo portão e ver a rua por cima do muro. Ali trabalham a diretora, a adjunta, a coordenadora pedagógica, uma auxiliar de secretaria por turno e a responsável pela merenda.

No corredor está instalado um telefone público ao lado da sala da secretaria. No lado direito do corredor, está o banheiro unisex dos professores e unisex da Educação Infantil e um bebedouro. Logo depois vem uma das salas da Educação Infantil, com mesinhas e cadeiras, enfeites, janelas grandes e ventilador de parede. Do lado esquerdo fica outra sala de Educação Infantil de organização semelhante e mural na parede; a sala dos professores, com ventilador de teto, armário de aço, mesa com 4 cadeiras, 2 sofás de dois lugares, recipiente para água gelada em galão, mesinha de centro, cartazes da Secretaria Municipal de Educação (SME) na

parede, quadro de avisos, revistas da SME, TV e janela com persiana. Por último, no canto esquerdo, fica a “sala dos computadores”, para o trabalho da direção, com ar condicionado, dois computadores, duas impressoras, mesa com 4 cadeiras. Esta sala é usada para trabalhos de lançamento no computador, uso da Internet, pequenas reuniões, pois as diretoras ficam na secretaria. Numa sala anexa, há outra mesa com cadeira, armário de aço, máquina fotocopadora, duas caixas de som grandes e materiais armazenados para atividades administrativas.

No segundo pavimento, estão 6 salas de aula para o *ginásio*⁴⁷, uma sala para crianças portadoras de necessidades especiais, com um computador, armário, mesas e outros apetrechos para a professora realizar seu trabalho, um bebedouro no corredor e 2 banheiros. Nas paredes sempre há murais com trabalhos dos alunos, como por exemplo, cópias de obras de arte, feita pelos alunos, dos pintores brasileiros Di Cavalcanti, Djanira e Portinari.

No terceiro pavimento ficam as salas do *primário* e a sala de vídeo com 3 televisores, sendo um de 34”, 2 filmadoras, vídeo-cassete, DVD, aparelho de som, 4 ventiladores na parede. A sala pode ser ocupada como um auditório, tem também um pequeno palco e cortina para apresentações teatrais. Uma sala de informática que está sendo desativada, mas ainda contendo 2 aparelhos de ar condicionado, 5 computadores, 2 impressoras, 3 armários de aço, uma fotocopadora, mesa e cadeira para professor, 2 mesas para crianças com 4 cadeiras cada. São 4 salas do *primário* e dois banheiros no corredor. Todas as salas de aula da escola têm quadro branco, ou seja, não se usa giz e sim caneta para quadro. Todos os pavimentos têm uma câmera no corredor do circuito interno de TV.

Do que foi descrito, vê-se uma escola pública do subúrbio, com excelente infra-estrutura. A manutenção dos equipamentos e da estrutura física da escola também é algo que chama atenção. A

⁴⁷ Para a comunidade escolar, o termo *ginásio* designa o segundo segmento de 5ª a 8ª série, e o *primário* corresponde ao primeiro segmento, da Educação Infantil à 4ª série. É uma designação que resiste às mudanças da organização escolar.

Escola Azul, ao contrário do senso comum disseminado, muitas vezes com a ajuda da mídia, sobre as péssimas condições de infraestrutura e instalações das escolas públicas⁴⁸, mostra ao mesmo tempo uma capacidade de organização que a possibilitou obter os equipamentos e um grau de respeitabilidade junto à comunidade que permite manter sua estrutura fora do alcance do vandalismo⁴⁹.

O funcionamento da escola e seus atores

A Escola Azul funciona em dois turnos: manhã e tarde. Pela manhã o *ginásio*⁵⁰ estuda de 7:10h as 11:50h e o *primário* das 7:15h as 11:45h. À tarde, o *ginásio* estuda das 12:50h as 17:30h e o *primário* das 12:45h as 17:15h. Obedecendo as normas da SME, que determinou que a partir de 2000⁵¹ a Organização Curricular de Ensino se constitui em Ciclo de Formação e Regime de Seriação. A Escola Azul em 2004⁵² possuía ao todo 30 turmas, assim divididas: 2

⁴⁸ Os noticiários dos jornais contribuem bastante para a disseminação deste senso comum, ainda que noticiem casos reais. Há uma generalização desta situação em que inúmeros exemplos contrários não são levados em conta. De qualquer modo, a violência faz parte da realidade de uma certa quantidade de escolas, como faz da vida de inúmeros cariocas que estão longe das escolas. Mas para ter uma idéia desta construção do senso comum e de como ele é alimentado, trago exemplos de algumas reportagens: de página inteira “Violência no currículo escolar”, citando 8 unidades escolares (7 no subúrbio e uma em Copacabana), *O Globo*, domingo, 2ªed., p.19, 9/05/2004; de página inteira “Calendário escolar se torna vítima da violência”, *O Globo*, domingo, p.33, 6/10/2002; “Traficantes invadem escola e assaltam alunos”, *O Globo*, sábado, p.18, 5/03/2005; série de reportagens de página inteira denominadas “Escolas do medo”, relatando inúmeras escolas que enfrentam a violência, resultando inclusive em mortes, “Sem segurança nos corredores”, *Jornal do Brasil*, p.A14, 07/06/2005; e ainda “Escola depredada atrai o tráfico”, entrevista de Eloísa GUIMARÃES sobre o lançamento de seu livro *Escola, galeras e o narcotráfico*, 1998, fruto de sua tese de doutorado, onde estudou a situação de abandono em duas escolas e a penetração do tráfico no espaço escolar, *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias/Livros, sábado, p.6, 13/06/1998.

⁴⁹ Para se ter idéia como este aspecto é significativo, o vendedor de roupas que semanalmente visitava a escola contou-me que uma das escolas que visita, em Irajá, próxima à avenida Brasil, no final de 2003 foi roubada duas vezes em dez dias.

⁵⁰ Nos termos nativos, *ginásio* é o que corresponde às turmas do segundo segmento, de 5ª a 8ª séries, e *primário* compreende as turmas de Educação Infantil, também chamadas de *E.I.* ou *Jardim*, o Ciclo, a Progressão e as turmas de 3ª e 4ª séries.

⁵¹ Conforme SME Portaria nº 12/E-DGED, de 14/12/1999, publicada no Diário Oficial de 15/12/1999, que estabelece critérios para organização de turmas do ensino fundamental.

⁵² Conforme o Manual 2004, que trata do projeto político pedagógico da Escola Azul.

turmas de Educação Infantil em cada turno, 1 de Educação para crianças com necessidades educativas especiais por turno, 5 turmas do Ciclo pela manhã e 4 turmas de tarde, 2 turmas de 3ª e 2 turmas de 4ª séries por turno, 5 turmas do segundo segmento por turno e uma turma de Progressão à tarde, esta última sendo organizada pela primeira vez. As turmas de estudantes com necessidades educativas especiais são pequenas, com seis alunos/as RM (Retardo Mental) na turma da manhã estudando juntos e 4 alunos que apresentam problemas que exigem atendimento individual, como por exemplo o autismo. O total de estudantes, segundo informou a secretaria, é de 912 alunos(as), o que dá uma média, excetuando as turmas *especiais*, de 32 estudantes por turma.

Os estudantes, oriundos em sua maioria do próprio bairro, que vivem em “casa [ou apartamento] com saneamento básico, água, eles têm acesso aos meios modernos de comunicação”, diz Ana. Em termos raciais, não fiz levantamento, mas salta aos olhos a maioria esmagadora de estudantes que poderíamos caracterizar, pelo fenótipo, como afro-brasileiros. Ana compara os alunos da Escola Azul com outra que trabalhou anteriormente:

Ah, muito grande [a diferença]! Muito grande porque era uma escola de morro! Era uma escola de crianças que não tinham saneamento básico, que tinham que apanhar água para tomar um banho! Se a gente falasse de hábitos, de higiene... plenamente a gente não satisfazia, ele dizia: “tia, eu tenho que descer o morro todo para pegar uma lata d’água”, para ele tomar um banho, ele convivia com o tráfico, ele convivia com as... com as dificuldades. Uma criança já convivendo com as dificuldades. Aqui é diferente! Aí eu posso te falar daqui. A escola que eu peguei em 1977 e a escola que eu pego hoje. Porque quando eu cheguei aqui, esses apartamentos, a escola tinha sido construída por conta desses apartamentos, só quem veio habitar esses apartamentos eram pessoas que eles estavam tirando da Vila Kennedy...

No entanto, o bairro de Vila Kennedy, tal como os conjuntos habitacionais em Oswaldo Cruz, foi construído justamente para a transferência de populações de favelas da zona sul. A diretora acrescenta um histórico de algumas características de uma parte da população do bairro:

E muitas vezes eu encontrava aluno, houve caso de nós buscarmos saber sobre a casa do aluno, em 1978, 1979... 1976, porque a escola foi inaugurada em 1977, e no vaso sanitário as pessoas plantavam, botavam comigo ninguém pode, espada de São Jorge, porque não sabiam, não tinham ainda essa... não sabiam viver em comunidade, não sabiam se organizar em condomínios, não sabiam melhorar o bairro. Hoje é diferente, hoje a escola contribuiu muito para isso, através da criança, através do trabalho comunitário dela [da escola], mostrando para as crianças aquilo que tinha que levar para casa, que aquilo era um vaso sanitário, para que servia... o rio que passa à frente da escola, que esse rio não é para jogar sofá, cachorro morto... E aí, por isso que a escola, há 13 anos trabalha meio ambiente. Porque você nota que hoje, eles moram em prédios com interfone, todos eles têm televisão, todos eles têm bicicleta. Quer dizer, é uma comunidade que cresceu, meio penduradinha, assim, no cabide de Madureira, que isso influenciou muito, a proximidade do comércio, a proximidade do trabalho da mãe, do pai no comércio de Madureira [tosse]. Você ainda nota que é preciso esgotar, ainda não esgotou os nossos projetos, a gente tem uma missão a cumprir em cada projeto, mas que a gente vai aumentando e crescendo cada vez mais, vai indo cada vez mais, nas discussões da comunidade. Apesar de procurarmos ficar fora de determinadas discussões da associação de moradores, de políticos da área, de pessoas, que a gente tem sempre um discurso bem... bem pedagógico. Mas a gente ainda acha que Oswaldo Cruz é um bairro que falta um comércio mais equilibrado, um lazer para as crianças, ainda falta isso. Mas são discussões que a gente vai aos poucos tentando construir.

Mas com as transformações que ocorreram, a Escola Azul ganhou prestígio na área, atraindo estudantes de outros bairros e de favelas da região, ainda que a maioria seja do bairro de Oswaldo Cruz. Aída estima que atualmente 30% dos estudantes da escola sejam de fora do bairro, tendo alunos/as de algumas comunidades de favelas dos bairros vizinhos. Em 1999, no diagnóstico contido no Projeto Político Pedagógico (Transformação II), já era apontado uma afluência de alunos/as de fora do bairro, mas a escola era mais homogênea em sua composição, consideram as diretoras Aída e Ana.

Na escola trabalham 20 professoras/es *PI*⁵³, 13 *P2*, uma professora *P2* desviada de função na secretaria, mais 2 professoras *PI* da sala de leitura, perfazendo um total de 36 professores.

⁵³ As/os professoras/es *PI* são do segundo segmento (5ª a 8ª série) e as *P2* são as que lecionam para o primeiro segmento (Educação Infantil, Ciclo de Formação, 3ª e 4ª séries, turma de alunos/as com necessidades educacionais especiais e Progressão).

Várias/os professoras/es têm duas matrículas ou fazem *dupla*⁵⁴. Completando o quadro de trabalhadores da escola, têm duas funcionárias da secretaria, além das 6 merendeiras e uma funcionária que mora na escola. O serviço de limpeza é feito pelos trabalhadores da Comlurb, portanto não pertencentes ao quadro da escola.

⁵⁴ A *dupla* é outro termo nativo, usado para designar uma segunda jornada de trabalho de um/a professor/a que tenha apenas uma matrícula, cobrindo a falta de professor em uma escola.

3 Cultura/s: o samba dos conceitos

Este capítulo traz uma discussão conceitual e situa de forma sintética as discussões acerca da relação entre escola e cultura/s, reconhecendo a “centralidade” adquirida pela cultura no mundo atual. A partir de autores escolhidos, faz um recorte conceitual através de categorias de análise como *cultura escolar/cultura da escola*, ao mesmo tempo em que constrói uma nova categoria analítica que é o conceito de *cultura do samba*. Estas categorias estão na base da análise sobre as relações entre culturas dentro do espaço escolar investigado.

3.1 Escola e cultura/s

O termo *cultura* é polissêmico e se presta a várias abordagens. Para este estudo interessa seus possíveis usos no campo da educação e refutar o uso no senso comum como uma compreensão enviesada de cultura que encobre relações de poder, como veremos mais adiante. Antes de tudo cabe recorrer à etimologia da palavra para principiarmos esta discussão. *Cultura* vem do latim *cultura,ae*, que significa “ação de cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral)”¹. Chauí (1996) explica que a palavra referia-se ao cultivo das plantas, originando o termo agricultura, e por extensão era usada para referir-se à educação das crianças e seu desenvolvimento, originando puericultura. Mas também era o cuidado com os deuses e a ancestralidade, ligando-se à memória. Segundo Abbagnano (1999)², foi a filosofia iluminista, no século XVIII que significou cultura como civilização, no sentido

¹ *DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. A partir do século XVIII, a compreensão se estende a *civilização*, vindo do alemão *Kultur*, através do francês *culture*, Cf. Antônio Geraldo da CUNHA, *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*, 1999.

² Cf. Nicola ABBAGNANO, *Dicionário de Filosofia*, verbete *cultura*, p.225.

de conjuntos de modo de viver e de pensar polidos, cultivados, civilizados.

O conceito de *cultura* foi, até mais da metade do século XX, usado pelo senso comum e boa parte da academia como restrito às dimensões das artes e do domínio intelectual de uma certa *quantidade* e de uma certa *qualidade* de conhecimentos, estabelecidos como cultura erudita³ ou “alta” cultura. Ambas as dimensões (quantidade e qualidade) estão estreitamente ligadas a um processo de educação recebido, até o advento do iluminismo, por quem tinha o poder teocrático e/ou econômico e/ou político ou com estes era bem relacionado. Posteriormente estas dimensões passam a ser ligadas ao processo de escolarização que se estendeu a todas as classes sociais. Desse modo, a percepção e o fazer artístico e intelectual referendados das classes “altas” constroem “tradições”⁴ (Hobsbawn, 2002) em que se encerra a cultura que serve de modelo, estabelece cânone, recebendo a classificação de “clássica” ou “erudita”.

Há, nesta compreensão, o que Garcia Canclini (1997, p.162) chama de “teatralização do patrimônio”⁵, de modo a identificar uma origem “clássica”⁶. O que não tem um lastro patrimonial com origem legitimada fica de fora ou faz parte das “invenções melancólicas das

³ O sentido denotativo do termo explicita uma escolha porque cultura se confunde com escolarização e, dentro deste processo, ocorre a legitimação de uma concepção de cultura, como mostram os verbetes: *erudito* que ou o que tem ou revela erudição (*professor e.*)(*romance e.*), ETIM lat. *eruditus, a, um* ‘que obteve instrução, conhecedor, sábio’; e *erudição* instrução, conhecimento ou cultura variada, adquiridos esp. por meio da leitura. *DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

⁴ No sentido de tradições inventadas, diferenciadas dos costumes das sociedades ditas “tradicionais”.

⁵ Aproprrio aqui a discussão de Néstor GARCÍA CANCLINI. Cf. *Culturas Híbridas*, cap. 5, O porvir do passado, 1997, p.159-204, de como o tradicionalismo se ancora num patrimônio determinado pelas elites, ainda que haja outro tradicionalismo que busca se ancorar num patrimônio de “resistência” que seria popular. Para minha perspectiva o importante é o que vai diferenciar um do outro: a relação de poder subjacente.

⁶ Seguindo o verbete *clássico* [...] 2 relativo à literatura, às artes ou à cultura da Antiguidade greco-latina (*literatura c.*) (*cultura c.*) (*arquitetura c.*) (*teatro c.*) 3 que é fiel à tradição da Antiguidade greco-latina ou aos seus autores [...] 4 que serve como modelo; exemplar [...] 5 abonado ou autorizado por autores tidos com paradigmas [...] *DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa*, 2001.

tradições” (García Canclini, 1997, p.207) que não consegue ser reconhecido ou preservado. Desse modo, entendo que a classificação de *folk*, de *popular*, é fruto da distinção de culturas. Alice Lopes (1999, p.73) explica que “a divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. E há os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita, cultura de massas”.

Chauí (1996, p.25), não vê cultura popular como uma totalidade antagônica à totalidade da cultura dominante, mas ao mesmo tempo a distingue por um conjunto variado de práticas, representações e formas de consciência em que está presente um jogo interno de conformismo, ao mesmo tempo de inconformismo e resistência. Já Augras (1998, p.9-10), embora relute em adotar a diferenciação, tem críticas a este conceito por dar a idéia de rompimento com a cultura “erudita”, mas o utiliza por considerar que a chamada *cultura popular* remete a um “lugar” de produção cultural.

Sem negar a interlocução entre as culturas, os/as autores/as citados/as apontam a diferenciação entre as culturas. Elas não só são diferentes mas também têm diferentes *status*, prestígio, legitimação e, por conseqüência, empoderamento social, ideológico e político das pessoas ou dos grupos que têm ou produzem uma determinada cultura: aquela denominada erudita. Esta é imposta aos demais grupos e à nação pelos mecanismos de poder da classe dominante. Este foi o caso da língua portuguesa⁷, no processo em que se tornou hegemônica no Brasil.

Sabemos, com Berger e Luckmann (2002, p.175), que

⁷ A ação dos missionários e a integração ao mercado mundial possibilitaram à língua portuguesa se impor em todo o território nacional, o que veio a ocorrer só no século XIX. Apesar dos jesuítas terem produzido gramáticas da língua Tupinambá, as imposições do ministro Marquês de Pombal (1750-1777) com relação à obrigatoriedade da língua portuguesa derrotaram as demais línguas no Brasil. Ver Luiz Carlos VILLALTA, in “Uma babel colonial”. *Nossa História*, Ano 1, nº5, p.58-63, mar/2004. Segundo Darcy RIBEIRO, o *nheengatu*, a *lingua geral* baseada no tronco Tupi, era mais falada que o português até o século XVIII e subsistiu até o século XX, aparecendo no Censo Nacional de 1940, como língua falada pela população da região do rio Negro (AM). Cf. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, 1995, p.123.

a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

A escola é um dos mecanismos mais eficientes de socialização da cultura erudita, em sua forma didatizada, como assinala Forquin (1992, 1993). Desse modo, nas Escolas de Samba, quando escolhiam e definiam seus enredos, seus compositores de samba-enredo recorriam ao conhecimento escolar⁸, legitimado e considerado erudito para falar de nossa história e glorificar personagens da classe dominante. Como podemos ver nos seguintes sambas-enredo, a título de exemplo, da campeã Portela e da vice-campeã Império Serrano, ambos no mesmo ano de 1957, cantando o mesmo enredo (Augras, 1998, p.241-242):

Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela
Legados de D. João VI (autores: Candeia, Waldir 59 e Picolino)

*Quando veio para a nação que mais tarde o consagraria
 D. João VI no navio majestoso ao passar pela Bahia
 instituiu novos textos abrindo os portos do Brasil
 para o mercado universal*

⁸ Décio Antonio Carlos, o Mano Décio da Viola (1909-1984), um dos fundadores do Império Serrano, conta como fez o samba-enredo *Tiradentes*, com o qual a Escola foi campeã em 1949: "... Peguei um livro do primeiro ano ginásial da minha filha e foi nascendo o samba *Tiradentes*". Entrevista a Sérgio Cabral. In: *As Escolas de Samba do Rio de Janeiro*, 1996, p.314. Augras explica a nada ingênua busca do sambista na construção do samba: "Pelo depoimento de um sambista tão reconhecido e tradicional como Cartola, verifica-se que o compositor, ao planejar um samba-enredo, recorria, como qualquer pesquisador acadêmico, a obras de referências: 'os sambas são uma coisa longa e feita a capricho, não é? O sujeito abre um livro, uma história e, então, tira daí toda a história e arranja umas palavras para rimar'". (Augras, 1998, pp.81-82) E Monique Augras deixa clara a relação entre a *cultura escolar* e a feitura dos sambas-enredo, desta vez referindo-se a Silas de Oliveira Assunção (1916-1972), considerado pelos sambistas como um dos maiores compositores de samba-enredo, baseado no depoimento de sua viúva, Elane dos Santos: "'como sempre fazia para compor, ele pegou um papel, um livro de história do Brasil, uma caixa de fósforos e foi para um canto quieto da casa'. Ritmo e melodia são gerados à maneira tradicional. Mas são os manuais de história os responsáveis pela sumária estilização das informações. Cioso em mostrar-se bom aluno, o compositor não quer deixar escapar nada" (Augras, 1998, p.124). Para melhor perceber esta relação, a autora faz um levantamento de sambas-enredo construindo tabelas e análises dos temas abordados. Ver Monique AUGRAS, in *O Brasil do samba-enredo*, o capítulo Vultos e efemérides, p.121-141.

*logo após seguiu o seu roteiro
com destino ao Rio de Janeiro
quando aqui chegou
desembarcou com toda a família real
incomensurável séquito
vulto de notável mérito
o eminente príncipe regente
Um ano depois sua alteza ordenou
A invasão da Guiana Francesa
E depois criou com sabedoria
A Academia da Marinha, o Selo Nacional
Escola de Belas Artes, também o primeiro jornal
Mais tarde o povo aclamou esta figura de grande marca
Unida em cores mil
Viva o grande monarca regente do destino do Brasil*

Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano
D. João VI (Silas de Oliveira, Mano Décio e Penteado)

*Foi dom João VI
O precursor de nossa independência
Belo histórico texto
Esse monarca deixou
Livres os portos
E o comércio do Brasil
E outros atos importantes
Que o immortalizaram em serviços relevantes
Esse vulto imortal
Ao regressar a Portugal
Disse ao seu povo
Oh! Que terra hospitaleira
É aquela nação brasileira
Felicidades perenes eu gozei
Ali eu fui feliz
Ali eu fui um rei!*

Mas é preciso ressaltar em relação ao processo de hegemonia adquirida pela cultura dita erudita, que este não é mecânico ou automático, e se constrói num jogo de forças em que se apropria de outras culturas, inclusive subalternas, para realizar a sua hegemonia. Mais do que isto, há uma circularidade que permeia a construção das culturas erudita e popular como nos indica Ginzburg (1998).

É em processos como estes que, no mundo atual, a cultura ganha uma “centralidade”, indicando, no dizer de Hall (1997b, p.22) “como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando*

tudo”. A escola, por sua característica e função, está colada a este processo. Portanto, tem pleno sentido a afirmação de Forquin (1993) de que, “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica” (p.10).

Apesar de concordar com o autor, no entanto, o problema está em o que vem a ser a acepção de cultura da qual se está falando. Reconhecendo o caráter polissêmico do termo, Forquin (1993) apresenta cinco possibilidades de conceituar cultura no vocabulário da educação: a) a *acepção tradicional, normativa, individual*, entendida como “um conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’” (p.11). É o que se pode chamar de concepção elitista porque define uma qualidade, uma diferenciação em relação às disposições, competências e conhecimentos de outros espíritos que não sendo considerados “cultivados”, não são reconhecidos e legitimados; b) a *acepção descritiva*, “considerada como um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou mais ‘inconfessáveis’” (p.11). É uma das conceituações usadas nas ciências sociais, a que podemos acrescentar entendê-la como um código, sistema de comunicação, rede de significados; c) a *acepção patrimonialista, diferencialista e identitária*, “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana em particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (p.12). Esta visão expõe um relativismo, encerrando nos limites de uma comunidade particular ou nação sua concepção de cultura que pode, em sua radicalidade, negar valores que possam ser entrecruzados, hibridizados; d) a *acepção universalista e unitária*, “o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma

memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (p.12). O problema está em *quem* vai selecionar e *o que* vai ser selecionado para ser considerado universal, acabando por excluir conhecimentos e valores de comunidades que co-habitam e interagem nos mesmos espaços geográficos; e e) a *acepção filosófica*, que “é um estado humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade” (p.12). Uma compreensão que abrange diferentes perspectivas mas não estimula refletir mais profundamente sobre o papel de transmissão cultural da escola.

Estas várias acepções, dentre outras que existem, dão uma medida das discussões possíveis e necessárias no campo da educação acerca do processo de escolarização e o papel da reflexão sobre a sua relação com a/s cultura/s que durante muito tempo encontrou-se em grande medida naturalizado. Desse modo, a ampliação do uso do conceito de cultura, sua força explicativa e “seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social” (Hall, 1997b, p.32) possibilitam uma crítica à naturalização. É desta ampliação que nos servimos para discutir as culturas presentes no espaço escolar.

Entretanto, Cuche (1999) mostra que a ampliação nem sempre é feita levando em conta a produção científica, servindo mesmo para uma tática de manipulação de um conceito. Segundo este autor, é o caso do uso da noção de *cultura da empresa*⁹, que foi adequado pelas gerências das empresas para domesticar seus trabalhadores na época da crise econômica dos anos de 1970 (Estados Unidos) e 1980 (França). Apesar do uso da noção ter base antropológica, é usada no sentido mais contraditório da concepção, pois estabelece uma visão de cultura imutável, homogênea, preexistente aos trabalhadores da empresa, exatamente aqueles que seriam agentes na construção da cultura. O autor aponta que, sem usar o termo cultura da empresa, vários sociólogos vinham estudando a cultura presente nas

⁹ Ver Denys CUCHE, *A noção de cultura nas ciências sociais*, o tópico A noção de ‘cultura da empresa’, p.209-221.

empresas, observando que a cultura da empresa é heterogênea em função da diversidade das origens e vivências dos trabalhadores que estão dentro de uma empresa. Nesta perspectiva, a cultura da empresa deixa de ser um simples reflexo de um sistema organizacional e leva em consideração os atores que constroem a cultura da empresa. Este é um enfoque que demonstra a potencialidade do uso ampliado do conceito de cultura.

Uma acepção mais global de cultura nas ciências sociais a aponta como o conjunto dos traços do modo de vida de uma sociedade. Por outro lado, se levarmos em conta o relativismo cultural, ao se optar por uma visão mais particularista de cultura, corre-se um risco de essencialização, levando-se sempre em conta que o conceito de *cultura* só existe quando se constata a diferença, como explica Velho (1994a, p.63),

Hoje em dia, *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que esse dá às noções de homem *culto* e *inculto*.

Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visão de mundo, *rede de significados* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre *nós* e os *outros*. Implica confirmação da existência de modos distintos de *construção social da realidade* com a produção de padrões, normas que contrastam sociedades particulares no tempo e no espaço.

O que possibilita os modos distintos de construção social da realidade é a socialização que ocorre em várias instâncias sociais. Assim, a socialização primária do indivíduo ocorre preponderantemente na família, como aponta também Cuche (1999) apoiado em Talcott Parsons. Mas o papel da escola, assim como dos/as colegas e amigos/as de brincadeiras não pode ser desprezado. Estes elementos que concorrem para a socialização da criança o fazem dentro de um contexto social, econômico, político e cultural. Assim, compreendendo educação em seu aspecto amplo como formação e socialização, além da escolarização, a relação entre escola e cultura é inconteste e orgânica como afirma Forquin

(1993). Contudo não pode ser pensada como uma comunicação entre pólos estanques e sim como dimensões articuladas e inerentes ao processo educativo, pois a função fundamental da escola é “transmitir cultura” dizem Moreira e Candau (2003, p.160). Porém, como fazem estes autores, a questão que se coloca é: *que* cultura? Para responder esta questão é necessário discutir e reconhecer a polissemia do termo cultura e assim termos a possibilidade de pensar cultura no plural.

É necessário, portanto, um recorte, como explica Velho (1994a, p.64):

Quando definimos *cultura* como um conceito, sabemos que ela pode ser e foi utilizada para efetuar recortes em função de interesses específicos da investigação científica. Mas o pressuposto básico para a sua utilização é a possibilidade de identificar um *conjunto* de fenômenos socioculturais que possa ser diferenciado e contrastado com outros *conjuntos* a que também denominamos *culturas*. Assim, podemos trabalhar num plano tão amplo, como *cultura ocidental*, quanto em planos mais restritos, como cultura afro-brasileira, xavante, gaúcha etc.

Desta forma, num plano mais restrito, está a noção de *cultura popular* brasileira, largamente utilizada não só no jornalismo¹⁰ como nos meios acadêmicos. E a *cultura social de referência* dos/as alunos/as de subúrbios tem quase sempre uma base na *cultura popular*.

García Canclini (1997, p.272) explica que “o popular permite abarcar sinteticamente todas essas situações de subordinação e dar uma identidade compartilhada aos grupos que convergem em um projeto solidário”. Mas este mesmo autor¹¹, ao reconhecer a heterogeneidade destes grupos, aponta:

¹⁰ A linguagem, o texto e a pesquisa jornalística não estão, necessariamente, obrigados ao uso dos termos e conceitos com rigor científico. Contudo, o debate e o estudo das culturas populares no Brasil têm no jornalismo, sobretudo na imprensa escrita, um enorme e fundamental registro, consistindo em literatura imprescindível para a pesquisa do tema, a exemplo de artigos de Jota Efegê, Sérgio Cabral, Tinhorão, Lena Frias etc.

¹¹ Ver GARCÍA CANCLINI, cap. 6, Popular, Popularidade: da representação política à teatral, 1997, p.255-281.

o popular, conglomerado heterogêneo de grupos sociais, não tem um sentido unívoco de um conceito científico, mas o valor ambíguo de uma noção teatral. *O popular designa as posições de certos agentes, aquelas que os situam frente aos hegemônicos, nem sempre sob forma de confrontos.* (García Canclini, 1997, p.279, grifos meus)

Assim, diz Candau (2000a, p.68):

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental pra promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais e culturais que está em questão. Torna-se imprescindível hoje incorporar as questões relativas à ‘desnaturalização’ da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas.

Desse modo, vejo sentido, considerando as relações íntimas entre escola e cultura, no uso do conceito de *cultura* através de recortes que permitam melhor desenvolver a pesquisa. Procuo demonstrar mais adiante, através da discussão conceitual e teórica, mais tarde confrontada com a empiria, as possibilidades de análise de um processo de escolarização e sua relação com as culturas presentes no espaço escolar, partindo de categorias de análise como *cultura escolar/cultura da escola* e uma determinada *cultura social de referência*, que chamo de *cultura do samba*.

3.2

Cultura escolar/cultura da escola

O conceito de *cultura escolar* é recente na literatura pedagógica brasileira¹². Seu aparecimento se deve, em parte, pelas novas e crescentes abordagens na discussão acerca do currículo e do

¹² Pesquisadores do campo da História da Educação localizam nos anos 1990 as produções brasileiras que tomam como referência a noção de *cultura escolar*, tanto como categoria de análise ou como campo de investigação. Ver Luciano Mendes FARIA FILHO, Irlen Antônio GONÇALVES, Diana Gonçalves VIDAL e André Luiz PAULILO, *A cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, *Educação e Pesquisa*, vol.30/01, jan/abr/2004, pp.139-159.

cotidiano escolar, implicando no uso de um conceito que exprimisse as questões de estudo, possibilitando caminhar na direção do que Bourdieu (2000) considera uma teorização científica que amplie a percepção e ação do trabalho empírico. Por outro lado, a definição deste conceito por alguns pesquisadores, como mostra Candau (2000a)¹³, abriga concepções diferenciadas embora não antagônicas, quando se quer fazer referência ao processo de escolarização, às suas orientações e normas, explícitas e implícitas, aí incluídos os conteúdos – cognitivos e simbólicos – da prática curricular formal e real, bem como valores e signos.

Nesta pesquisa, reconhecendo que existem vários autores que discutem a noção de cultura escolar, escolhi dialogar com Jean-Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Angel I. Pérez Gómez, Peter McLaren, fundamentalmente. Considero que as formulações de Forquin (1993, p.167)¹⁴, nos ajudam a iniciar esta discussão. Para este autor, *cultura escolar*

se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Em 1997, o mesmo autor, participando de um seminário no Brasil¹⁵, em que o centro do debate era o currículo entre o universalismo e o relativismo, vai reafirmar sua conceituação, num viés, apontado por seus críticos, como “universalista”:

¹³ Vera Maria CANDAU, Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros, in: CANDAU, V.M. (org.). *Reinventar a escola*, 2000a, p.61-78, em um texto que resume pesquisa desenvolvida na PUC-Rio com o apoio do CNPq entre 1996 e 1998, situa três autores que trabalham o conceito de cultura escolar considerado mais profícuo para a referida pesquisa: Jean-Claude Forquin, José Gimeno Sacristán e Angel I. Pérez Gómez.

¹⁴ Sob o título de *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, foi publicada em 1993 a primeira edição brasileira do livro *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck, 1989. Trata-se da versão abreviada e reformulada de sua Tese de Doutorado em Letras e Ciências Humanas pela Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, defendida em 1987.

¹⁵ Trata-se do Seminário Internacional comemorativo dos 25 anos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, realizado de 16 a 19 de junho de 1997.

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver ‘idéias gerais’ que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas ‘cumulativas’ (Forquin, 2000, p.58).

Silva (2000) e Candau (2000b), debatedores¹⁶ do trabalho de Jean-Claude Forquin apresentado neste seminário, vão criticar a perspectiva enunciativa de Forquin, chamando atenção, entre outros questionamentos, para *quem define* e *quais são* os conhecimentos selecionados e, portanto, estabelecidos como universais, como perguntas anteriores à discussão da necessidade ou não de que determinados conhecimentos sejam considerados universais.

Forquin (1992; 1993; 2000) nos diz que a escola seleciona uma ínfima parte do que a humanidade produziu para que seja transmitido às gerações futuras. A seleção do que será transmitido – a *cultura escolar* – está intimamente ligada com os dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, o que não quer dizer que isto signifique simples reflexo da cultura dominante. Neste sentido, a função de transmissão cultural na educação pode ter perspectivas diferentes, dependendo da aceção de cultura que se tenha.

Com efeito, se partimos de aceções polarizadas, como por exemplo uma aceção “‘patrimonial’, ‘diferencialista’ ou ‘identitária’”, em que a cultura é vista como relativa àquela comunidade e seus valores, ou de outra aceção, “universalista-unitária”, que considera existir algo comum e universal que deve ser incorporado por todos, teremos práticas educativas diferentes.

Assim, podemos pensar que o questionamento sobre a relação entre a *cultura escolar* e a *cultura social de referência* dos alunos é

¹⁶ Para um exame mais aprofundado do debate, ver os artigos citados destes autores em *Educação & Sociedade*, nº 73, p.47-83, dez/2000.

uma busca de mediação que aponte os limites do universalismo e do relativismo. Este debate é fundamental para a discussão sobre currículo.

Gimeno Sacristán¹⁷ (1995; 1996) vê a *cultura escolar* como algo mais do que conteúdos cognitivos. Entende que “a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (1996, p.34). A prática educativa é elemento constituinte que explica a *cultura escolar*. A escola, vista como um instrumento de homogeneização, e marcada por um etnocentrismo cultural (Gimeno Sacristán, 1995), segundo o autor, o leva a chamar a atenção para o fato de que “enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades” (1995, pp.84-85), acrescentando que na escola, “a seleção do currículo quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola” (1995, p.98). Esta afirmação traz um reconhecimento quase que natural do distanciamento entre *cultura escolar* e *cultura social de referência*.

Nesta discussão, Gimeno Sacristán (1995), diferencia *currículo formal* do *real*. Entende por *currículo formal* aquilo que consta nos documentos oficiais sobre objetivos, conteúdos e temas que devem ser tratados na sala de aula. Por *currículo real*, aquele que propõe e impõe todo um sistema de comportamentos e de valores além dos conteúdos. Assim, afirma que o “currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos” (1995, p.86), que constroem efetivamente a “cultura nas

¹⁷ Catedrático de Didática e Organização escolar da Universidade de Valência, Espanha. Embora o autor tenha ampla produção sobre o tema, aqui utilizamos os textos em que explicita o conceito de cultura escolar: Currículo e diversidade cultural, in: SILVA, T. T. da, MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados*, 1995, p.82-113, inicialmente publicado na revista *Educación e Sociedad*, nº11, 1992; Escolarização e cultura: a dupla determinação, in: SILVA, Luis Heron da et al. *Novos Mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, 1996, p.34-57.

salas de aula”, como o relacionamento dos grupos, a maneira como as coisas que acontecem na sala de aula e os conteúdos se vinculam com o mundo exterior, o uso e aproveitamento dos materiais, as práticas de avaliação etc. Com esta posição, o autor está chamando atenção para o aspecto da *cultura escolar* que ultrapassa o currículo formal.

O que Gimeno Sacristán (1996, p.55) aponta como *cultura escolar* é a cultura curricular construída de acordo com as condições de escolarização, tendo como fontes a cultura instrumental produtiva especializada, o legado cultural ou “alta cultura”, a cultura antropológica de origem dos atores e a cultura lúdica para a auto-realização e para o consumo.

Outro autor, Pérez Gómez¹⁸, tem formulação muito próxima a Gimeno Sacristán¹⁹, como se vê em sua contribuição ao debate, quando propõe

considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a *mediação reflexiva* daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo.(Pérez Gómez, 2001, p.17)

Na posição deste autor, fica explícita a preocupação em encontrar no espaço escolar algo mais do que a formalidade do currículo prescrito, oficial. Ele procura revelar as várias culturas presentes no processo de escolarização, enriquecendo a visão sobre

¹⁸ Catedrático de Didática e Organização escolar da Universidade de Málaga, Espanha. O autor tem vários trabalhos sobre esta temática, inclusive em parceria com José Gimeno Sacristán. Utilizo o livro *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001, que foi traduzido de *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998. O trabalho de Vera Maria CANDAU (2000a) anteriormente citado baseou-se no artigo de PÉREZ GÓMEZ, *La cultura en la sociedad posmoderna*, in: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n°225, p.80-86, nov. 1993.

¹⁹ Alguns títulos nas referências bibliográficas mostram mais de uma década de profunda cooperação entre os dois autores, como se vê nos trabalhos publicados na Espanha: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983; *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (editado em português pela Artmed em 1998); *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andaluzia, 1993.

o cotidiano escolar. Segundo ele, é este cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os/as estudantes aprendem na vida escolar. Modificando alguns conceitos também trabalhados e abordados por Candau²⁰ (2000a), ele aponta a realização de uma “mediação reflexiva” pela escola entre

as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (Pérez Gómez, 2001, p.17).

Ele desmembra o conceito de *cultura escolar*, embora esteja mais do que nunca falando dela, quando se refere ao cruzamento das culturas apontadas *no espaço escolar*. Este autor amplia a compreensão do conceito ao identificar as várias culturas que se cruzam, deslocando também o conceito de *cultura da escola* usado por Forquin (1993). Vejamos como Pérez Gómez define as culturas presentes no espaço escolar, começando pelo que ele chama de *cultura crítica*.

Entendemos por cultura crítica, alta cultura ou cultura intelectual o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e o escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica... Esta cultura crítica evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos. (Pérez Gómez, 2001, p.21)

Esta pode parecer, à primeira vista, a uma acepção de cultura tradicional, normativa, elitista, pois pode parecer não questionar

²⁰ Em seu texto, Vera Maria Candau (2000a) dialoga com o artigo de Pérez Gómez *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, de 1993, em que o autor espanhol discute o cruzamento na escola da *cultura pública*, da *cultura acadêmica*, da *cultura social*, da *cultura escolar* e da *cultura privada*. Cf. Vera Maria CANDAU, op.cit., p.64-65.

quem define e *o que* é definido como científico, artístico, literário. Mas três aspectos me levam a concordar com o autor: primeiro, ele não está definindo o que *tem* ou *deveria* estar na escola, mas o que efetivamente *está*; segundo, ele aponta que existe transformação desta cultura e a forma diferente com que ela é vista para os diferentes grupos humanos²¹; terceiro é que o autor está chamando atenção para as culturas que estão presentes no espaço escolar e esta é *uma* delas. Creio que o adjetivo crítico tem sentido pois, no jogo das forças em confronto, esta cultura abre a *possibilidade* de crítica a si mesma, até porque vive uma crise. Apesar da tradição homogeneizadora da escola restrita ao “cânone clássico do Ocidente”, que

não apenas ignora as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo uma aquisição *homogênea*, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, como também esquece ou despreza em geral os processos, as contradições e os conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, desatendendo, assim, o amplo território das intuições, das emoções e das sensibilidades, assim como as exigências contemporâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social (Pérez Gómez, 2001, p.76, grifo meu)

O autor reconhece que os docentes e a instituição, ao terem nessa cultura sua base de conhecimentos e referências vivem um “desafio de construir um outro marco intercultural mais amplo e flexível” (p.77).

Como a escola não é uma ilha e está fortemente relacionada com o meio social, recebendo seus influxos, Pérez Gómez (2001, p.83) constrói o conceito de *cultura social* para dar conta deste aspecto, assim o definindo:

²¹ A base científica etnocentrista em que foi criada a Antropologia, por exemplo, acabou por desenvolver a crítica ao próprio etnocentrismo e possibilita o relativismo cultural, o reconhecimento das diferentes lógicas culturais. Ver Gilberto VELHO, Introdução: Cultura, identidades e pluralismo sociocultural, in: *Revista de Cultura Brasileira*, nº1, Madri, Espanha: *Embajada de Brasil em España*, 1998, pp.167-172; Roque de Barros LARAIA, *Cultura, um conceito antropológico*, 1999; Everardo ROCHA, *O que é etnocentrismo*, 2002.

Embora não se possa considerar uma cultura única, homogênea, integrada e sem fissuras nem contradições, denomino cultura social ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Compõem a cultura social os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

Este conceito procura considerar a existência de uma cultura na sociedade, aquela que é hegemônica, que está presente na vida dos atores sociais e nas instituições, de modo que seus influxos interagem no e com o espaço escolar, correspondendo às condições sociais, econômicas e políticas em que vivemos, que o autor caracteriza como pós-moderna. Diferencia-se portanto, da cultura local, produzindo, de certa maneira, uma relativização desta última, de suas instituições e valores.

A escola, como uma instituição, tem características próprias, algo que lhe é específico, que lhe configura e está diretamente ligado à sua função, sendo diferente de um clube (que também é um espaço de cruzamento de culturas), de uma Escola de Samba (da mesma maneira é um espaço de cruzamento de culturas). Desse modo Pérez Gómez (2001, p.131) entende a *cultura institucional* da seguinte maneira:

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Como parte da *cultura institucional*, a disciplina, a avaliação, as tradições, os costumes, acabam por reforçar as crenças e valores ligados à vida social das pessoas que convivem naquela instituição.

Os estudantes vivem em determinado contexto antes de entrar na escola e esta sua vida é carregada de significados, recebendo

influxos da família e do seu meio. Esta configuração prévia dos alunos antes da escola e que continua a ser elaborada de forma paralela ao espaço escolar depois é o que Pérez Gómez (2001, p.205) vai chamar de *cultura experiencial*:

Entendo por cultura experiencial a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios ‘espontâneos’ com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto.

Nesta acepção, podemos entender que a escolarização é uma espécie de contraposição às vivências dos estudantes, proporcionando uma visão crítica. Como salienta o autor citado, “a cultura experiencial do indivíduo é o reflexo incipiente de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborar criticamente” (Pérez Gómez, 2001, p.205).

Segundo Pérez Gómez (2001), a escola tem três funções a cumprir e que se complementam: a *função socializadora* que possibilita aos indivíduos meios sociais mais amplos; a *função instrutiva*, através do ensino-aprendizagem intencional e sistemático, que acrescenta e complementa a socialização; e a *função educativa*, que daria a dimensão crítica da socialização espontânea e instrução dos conhecimentos selecionados. Estas funções fazem parte da *cultura acadêmica* e a sala de aula é o lugar por excelência de sua realização.

Entendo a cultura acadêmica como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração

compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes. (Pérez Gómez, 2001, p.259)

O apego a um *currículo formal* de que nos fala Gimeno Sacristán (1995) e a falta de reflexão crítica, levam muitos professores/as a desconsiderar as referências culturais dos/as estudantes. Cumprir o programa estabelecido e desconhecer outras fontes de conhecimento acabam por se tornar práticas naturalizadas pelos/as professores/as. Cabem, portanto, as perguntas de Candau (2000a, p.74):

tomar distâncias da(s) cultura(s) social(is) de referência será uma necessidade para que a escola possa se concentrar na socialização dos conhecimentos considerados universais e gerais, inerentes ao saber escolar? Como articular estes dois movimentos, de garantir o conhecimento escolar e não desconhecer ou negar os saberes sociais de referência?

McLaren²² é outro autor que nos oferece interessante contribuição para estudar o cotidiano escolar. Consideramos de especial interesse para meu estudo como opera com o conceito de *ritual*²³:

²² Peter MCLAREN publicou *Schooling as a ritual performance*. Londres, Boston e Henly: Routledge & Kegan Paul, 1986, baseado em sua tese de doutorado apresentada ao Ontario Institute for Studies in Education, da Universidade de Toronto, editada no Brasil como *Rituais na escola: em direção a uma economia de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

²³ Uma definição mais completa é feita em Peter MCLAREN, *op.cit.*, p.84-88, referindo-se a ritual no sentido ‘estrito’ e ‘fraco’. No sentido estrito, os rituais têm uma forma distinta, são primariamente conglomerados de símbolos, são inerentemente dramáticos, fazem parte da integração social, exibem qualidades formais de repetição, através de uma linguagem codificada podem possuir uma autoridade ritual, encarnam um repertório de escolhas ou símbolos, relacionam-se a estruturas de família e podem surgir de divisões de classe e têm seis modos de expressão: ritualização, decoro, cerimônia, liturgia, mágica e celebração. Têm como funções: servir como um dispositivo de moldura, encorajar envolvimento holístico, classificar informações, transformar os participantes em diferentes *status* sociais, negociar ou articular através de ritmos distintos, provocar uma aura de santidade, permitir ao participante um conhecimento singular do ritual, reificar o mundo social, poder inverter as normas e valores, têm um aspecto político, possibilitam os participantes a refletir sobre seus processos de interpretação e têm a capacidade de fundir experiências no domínio físico e moral. No sentido ‘fraco’, “a ritualização é um processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais” (McLaren, 1991, p.88).

examinados no contexto da ação simbólica, os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes; os rituais inscrevem tanto a ‘estrutura superficial’ quanto a ‘gramática profunda’ da cultura da escola (McLaren, 1991, p.30).

Preocupado em observar as relações de poder e dominação e as referências coletivas aos aspectos simbólicos, McLaren (1991, p.30) explica como usa o conceito:

adotei uma perspectiva de ritual que tenta levar a sério os conceitos de poder e dominação, que considera o ritual uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe social de um grupo.

Considerando que “a cultura é formada fundamentalmente por rituais inter-relacionados e sistemas de rituais” (p.32), McLaren acredita que o estudo dos rituais o ajuda a compreender como o campo cultural de uma escola funciona. Neste caminho, observando os estudantes, classifica quatro “estilos de interação com o ambiente e com os outros” (p.131), que “consistem de conjuntos organizados de comportamentos dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas *vividas*” (p.131-132). São eles: o “estado de esquina de rua”, o “estado de estudante”, o “estado de santidade” e o “estado do lar”. Dessa forma, também neste autor, a concepção de *cultura escolar* ultrapassa o *currículo formal*.

O “estado de estudante”, segundo McLaren (1991, p.137), “se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do ‘ser um estudante’”. Os alunos deixariam o “palco” – onde podem representar os outros no *estado de esquina de rua* – para serem o que eles são, no sentido de que tem que corresponder ao que deles é esperado. Mas em ambos os estados estão sustentando padrões sociais esperados deles. A mudança para um comportamento mais formal leva os alunos a se entregarem “aos controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores – controles que permitem aos professores dominar os alunos, sem recursos à força bruta” (p.137).

McLaren (1991) chama de “estado de ‘esquina de rua’” o tipo de atuação que os estudantes têm fora da escola, fazendo hora pelas vizinhanças, mas que acabam por reproduzi-lo em alguns espaços próximos, como na rua da frente da escola, no pátio escolar. Eu incorporo neste estado de interação também alguns procedimentos dentro dos corredores e mesmo na sala de aula, em algumas circunstâncias. Como o autor define, “o estado de esquina de rua compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada *maneira* de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas” (1991, p.132). Acrescenta ainda que os alunos mostram uma exuberância não-controlada e há muito contato físico e os comportamentos têm uma aparência irrestrita e desgovernada. Mas segundo ele, a busca de equilíbrio entre as capacidades e habilidades é mais provável, pois os alunos estão no seu ritmo.

Considero que a preocupação manifestada nos PCNs (Brasil, Ministério da Educação, 1997), de que a escola deve procurar se aproximar da/s cultura/s do local onde está inserida é fruto de debates inspirados em questões como acima mencionadas, bem como de teorias e reivindicações no Brasil – tanto antigas (Teixeira, 1994; Freire, 1998) quanto novas (Silva, 1995; Garcia, 1995; Candau, 2000a; Moreira e Candau, 2003, entre outras/os) – dos/as educadores/as. No caso brasileiro, podemos situar a ocorrência mais incisiva das discussões nestes últimos quinze anos.

Em função de debates acerca das relações entre currículo e construção de identidades, que passam pelo conceito de cultura, ganha importância a discussão sobre o papel da escola neste processo. Contudo, esta discussão enfrenta problemas pois

No mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por ‘identidades contraditórias’, sendo *continuamente deslocadas* (Candau et al., 2002b, p.19)

Mesmo reconhecendo que a escola não é a única a interferir de algum modo nos processos identitários de seus atores, ela tem enorme peso na vida de quem a frequenta e recebe seus ensinamentos. Para Arroyo (2001, p.17),

aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Silva (1995), discutindo multiculturalismo, política de identidade e movimentos sociais, aborda a centralidade adquirida nas discussões sobre as relações de poder entre as diferentes culturas nacionais, situando a escola e o currículo no centro deste processo. Apontando o processo de incorporação cultural através da escola e do currículo, numa perspectiva crítica, “como uma socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – às custas da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos”, explica que, “é nesse contexto que ganha força a idéia de multiculturalismo – a idéia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo” (p.196).

Se muitas vezes neste debate se opõem noções de cultura, como a “alta cultura” e a *cultura popular* ou *cultura/s social/is de referência dos estudantes*, minha perspectiva caminha no sentido de entender em que termos se dá a aproximação de ambas²⁴ no espaço escolar. Mais precisamente, como afirma Gimeno Sacristán (1996, p.41-42):

certamente, com esse debate se está questionando o papel das escolas em relação com outras instâncias socializadoras; se está desenhando um determinado papel para os professores e um programa distinto de formação. Mas, mais concretamente, o que se está reivindicando são novos formatos curriculares, diferentes

²⁴ Parto do reconhecimento de que, historicamente, há uma circularidade entre as culturas. A relação entre cultura erudita e popular, sobre suas mútuas influências, são abordadas no livro de Carlo GINZBURG, *O queijo e os vermes*, 1998.

matérias escolares, mudanças metodológicas nas tarefas acadêmicas e uma contextualização mais comprometida das escolas na comunidade sócio-cultural na qual estão situadas.

Neste sentido, explica Dayrell (2001, p.151), para dar relevância aos aspectos sociais e culturais do local onde está situada, cabe olhar a escola como espaço sócio-cultural:

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que esta dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, *que não a potencializa*. Os tempos que a escola reserva para as atividades de socialização são mínimos, quando não são reprimidos (grifos meus).

A experiência anterior de socialização dos alunos é muito importante para a prática de socialização no espaço escolar. No dizer de Eloísa Guimarães (1998), o “mundo da vida” não pode ser separado do universo escolar, pois influencia sua dinâmica e acaba “definindo, nos dias atuais, seu caráter mais marcante” (p.208). Ainda que se possa relativizar esta afirmação em função das escolas pesquisadas pela autora ou pelo enfoque adotado, ela não deixa de evidenciar a presença e a necessidade da escola dialogar com essa *cultura social de referência* (Dauster, 2001).

De qualquer forma, concordo com Gimeno Sacristán (1996, p.54) quando afirma, discutindo e relativizando as fontes da cultura curricular:

O desafio educacional continua sendo o de encontrar outras formas de conhecimento escolar, o de resgatar o sentido da formação geral, o de revisar a racionalidade baseada na chamada alta cultura, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola por si só de levar a efeito a promessa da modernidade ilustrada, algo que se costuma esquecer quando se lhe pedem objetivos contraditórios como o de preparar para a vida, para as profissões e estimular a independência de juízo de cidadãos cultos.

É neste sentido que Pérez Gómez (2001) fala de cruzamento de culturas, em que a mediação reflexiva conferiria identidade e uma relativa autonomia à escola. Como todo espaço social onde concorrem culturas diferentes, o espaço escolar recebe influxos

culturais diversos. O problema está em até que ponto a escola exerce sua mediação “reflexiva”.

A força da *cultura escolar* e o seu aspecto homogeneizador e tradicional é reconhecido em documento da SME – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1996):

Reformulações curriculares não são novidade. Muitos de nós já temos vivenciado diversas propostas de mudança. No entanto, revendo a documentação produzida nesta trajetória, verificamos que se mudam os pressupostos, novos teóricos são citados, mas a lista de conteúdos permanece quase sempre inalterada. Que força terá este tipo de ‘programa’ que se perpetua nas escolas, apesar de não ter conseguido encaminhar questões já superadas pela dinâmica da própria vida? O fato é que muitos educadores não se sentem devidamente encorajados e fortalecidos o bastante para criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido. O teor destes conteúdos são [sic] eternizados graças, principalmente, a uma imposição exercida pelos livros didáticos ou por um arbítrio que penetra nos meios educacionais, sem grandes questionamentos, passando de geração em geração, de um professor para outro. (SME, MultiEducação: Núcleo Curricular Básico, 1996, pp.106-107)

A *cultura escolar*, vista com base em um conceito que descreve suas características gerais como aparece em Forquin (1993) nos serve como ponto de partida, mas não nos permite penetrar em toda riqueza que o espaço escolar apresenta. Estudando outros autores e confrontando com a empiria somos obrigados a alargá-lo, para darmos conta dos múltiplos processos presentes no espaço escolar. Neste movimento verifiquei que embora seja possível diferenciar *cultura escolar* de *cultura da escola*, há uma interpenetração de ambas.

Pérez Gómez (2001) identifica *cultura escolar* como um cruzamento de várias culturas como a *cultura crítica*, a *cultura acadêmica*, a *cultura institucional*, que se apresentam no espaço escolar fundamentalmente na sala de aula e nas atividades ligadas às funções escolares, e a *cultura social* e a *cultura experiencial* que estão presentes e se expressam fora da sala de aula, também estão no espaço escolar e na sala de aula, pois os/as estudantes,

professores/as, diretores/as e trabalhadores/as da educação trazem estes referenciais presentes em seu modo de ser, pensar, agir.

Para Gimeno Sacristán (1995,1996), se os objetivos, conteúdos e temas que devem ser tratados em sala de aula – o *currículo formal* – fazem parte da *cultura escolar*, há um sistema de comportamentos e de valores impostos que vai além dos conteúdos – o *currículo real* – que não deixa de ser *cultura escolar*.

Da mesma forma, para McLaren (1991), os *rituais* que envolvem a encarnação de símbolos e gestos corporais pelos agentes sociais, assim como os/as alunos/as têm seus estados de interação, como o *estado de estudante* e o *estado de esquina de rua*, dentro e fora das salas de aula, também se incluem na *cultura escolar/cultura da escola*.

Como pode ser percebido, Gimeno Sacristán (1995, 1996), Pérez Gómez (2001) e McLaren (1991), discutem *cultura escolar* como um todo, considerando tudo que envolve o espaço escolar, incluindo aspectos e características que Forquin (1993) não explicitou ou conceituou como parte da *cultura da escola*. Candau (2000a, p.76) salientou que ambas as dimensões dos conceitos permitem uma interpenetração, de modo que cada uma delas está presente na outra:

Somos conscientes da interpenetração destas duas dimensões – a cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa – mas, para efeitos da pesquisa de campo, privilegiamos espaços específicos para observar e analisar uma e outra.

De modo que, existindo diferença conceitual entre *cultura escolar* e *cultura da escola* como quer Forquin (1993), há dificuldades em estabelecer uma delimitação precisa entre ambas.

Como se pode definir o que é a *cultura da escola*? Qual o sentido deste conceito? No caso deste estudo, um dos pontos de partida para nossa pesquisa sobre o cotidiano escolar é considerar que existe a possibilidade de encontrar uma unidade escolar com características peculiares. Assim, parto de início da definição feita por Forquin (1993, p.167) de *cultura da escola*:

a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Primeiramente, este enfoque é o reconhecimento das características gerais do espaço escolar em contraposição a outros espaços e ambientes, sendo uma peculiaridade da instituição escola. Mas aprofundando o conceito, é um ângulo que permite observar uma certa peculiaridade e singularidade de *uma* unidade escolar, realçando suas particularidades. Tal conceituação faz sentido, em minha interpretação, porque *em parte* é observar como se *realiza a cultura escolar* em uma unidade escolar, de uma escola em particular. É um ângulo que permite ver a peculiaridade da instituição escola, daquele “mundo social”, fazendo emergir as diferenças importantes para compreensão de um processo de escolarização.

O mesmo autor ressalta: “e esta ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’” (Forquin, 1993, p.167). Se o autor faz esta ressalva, no entanto, não é possível acompanhar sua diferenciação de forma mais detalhada em seus textos. Ocorre que Forquin em seu livro, base de suas formulações, *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993), só discute a *cultura escolar*. Ainda que concordando com ele a respeito da diferenciação entre *cultura da escola* e *cultura escolar*, o mergulho na empiria vai nos levar à aproximação destes dois conceitos, conforme comprovou e relatou Candau (2000a) em seu texto Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros.

Cada escola tem seus modos próprios de controle e transgressão, seus ritmos, ritos, linguagem, a forma pela qual interage com a comunidade onde está inserida e vice-versa, por exemplo, que fazem parte da *cultura da escola*. Entendo a *cultura da escola* como uma identidade de determinada unidade escolar,

como algo que comparando e contrastando com outra unidade apareça como peculiar, próprio daquela unidade. Chamo de características gerais aquilo que é pertinente a instituições escolares e de características singulares aquilo que é próprio de uma unidade escolar que, no entanto, só tem expressado esta singularidade quando analisamos as relações entre os sujeitos deste processo, por exemplo, com seu regime próprio de produção e gestão de símbolos naquele espaço.

Candau (2000a, p.76) diz que “se o espaço privilegiado da *cultura escolar* é a sala de aula, é possível ter como referência fundamental para a *cultura da escola* as atividades extraclasse”. Concordando com a autora, ampliaria ainda mais o sentido de “extraclasse”, pois entendo ser o entorno da unidade escolar, o contexto onde está situada, um aspecto importante para a conformação da *cultura da escola*. As condições do bairro, as condições de vida das famílias dos estudantes, o tecido social e as relações sociais no bairro, assim como os aspectos econômicos, sociais e culturais da cidade, podem influenciar positivamente ou negativamente na construção desta cultura, como mostra Guimarães (1998). Ainda que se possa rejeitar determinismos, pois existe uma certa autonomia e uma certa margem de negociação, as condições em que está instalada a escola também a constituem.

O uso do conceito de *cultura da escola* possibilita ampliar a percepção do campo empírico, ao se pesquisar uma determinada unidade escolar e seu contexto. Ajuda a examinar as práticas escolares de uma determinada unidade e de como os vários influxos das culturas presentes naquele espaço escolar se entrecruzam, como estuda Pérez Gómez (2001), por exemplo.

Ao pesquisar duas escolas da rede municipal de Florianópolis com o fim de analisar a *cultura da escola* engendrada nos espaços/tempo do cotidiano escolar, Cardoso (2002) pôde perceber a diferenciação da cada escola. Ao contrário da visão do senso comum, as festas e comemorações, a ritualização das atividades,

apresentam-se de forma diferente em cada espaço escolar, diferenciando cada escola.

Cuche (1999) aponta que nos estudos sobre as grandes escolas na França²⁵, tal como no conceito de *cultura da empresa*, encontra-se o uso, por parte daquelas escolas, do conceito de *cultura da escola*, de forma semelhante à noção de *cultura da empresa*. Aproveita-se a polissemia do termo para jogar com uma compreensão advinda da Antropologia e ao mesmo tempo com um sentido etnológico particularista. As escolas em sua autopromoção, colocam-se como tendo uma cultura homogênea e essencializada, e que todos que ali estudem têm aquela cultura. Porém se todas aquelas escolas têm em comum a participação em um sistema institucional e no sistema em que se enquadram as grandes escolas, a singularidade de uma escola vai estar ligada à posição que ela ocupa em relação às demais (Cuche, 1999). Entretanto pode-se apontar uma singularidade de cada escola – a *cultura da escola* – representada pelos rituais com calouros, gírias, tipos de brincadeiras, expressão corporal etc. que correspondem à epistemologia do termo.

Uma forma de abordar a *cultura da escola* é a que foi escolhida por McLaren (1991), ainda que este autor refira-se em seu texto apenas à *cultura escolar*. Em sua pesquisa em uma escola católica de nome fictício St. Ryan, com alunos imigrantes em Toronto, ele optou por estudar os *rituais* na escola para melhor questionar os seus sistemas simbólicos, ritos, costumes e paradigmas. Como ele explica, “o estudo do ritual e da representação podem me auxiliar a explorar como o campo cultural de uma escola funciona, tanto de forma tácita como manifesta, na transmissão de mensagens ideológicas.” (McLaren, 1991, p.35). Os *rituais*, intimamente relacionados com a instituição e com a sala de aula, também estão presentes, de uma forma relacional, com o que se faz para resistir à norma, com o que se faz fora da sala. A relação

²⁵ Ver Denys CUCHE, o tópico As grandes escolas e a cultura, in: *A noção de cultura nas ciências sociais*, p.221-224.

que se estabelece em função destes aspectos é o que ele chama de “estados de interação”, que seriam quatro: “estado de esquina de rua; o estado de estudante; o estado de santidade; e o estado do lar” (McLaren, 1991, p.131).

Outra abordagem é reconhecer os influxos das culturas que se entrecruzam, como faz Pérez Gómez (2001), para estudar as relações estabelecidas numa unidade escolar específica, pois as culturas presentes no espaço escolar não podem ser vistas independentes uma das outras. Há, por exemplo, uma imbricação da *cultura da escola* com a dimensão institucional do estabelecimento escolar. É assim que Dayrell (2001) vê o espaço social da escola duplamente dimensionado. Por um lado, institucionalmente – pela *cultura escolar* – e, por outro,

Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (Dayrell, 2001, p.137)

Embora sendo relações construídas dentro do espaço escolar, trata-se de um processo que tem relação também com o que existe fora do estabelecimento. Como se dá este processo e em que termos ele acontece, ou seja, em que medida a participação dos vários elementos que atuam na formação da *cultura da escola* ocorre, é parte de um mundo complexo que a pesquisa pode ajudar a compreender. Por exemplo, Van Zanten (2000) em sua pesquisa sobre a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes de origem francesa e imigrantes, estudou as relações entre a *cultura escolar* e o que é chamado de “cultura da rua” dos estudantes. Ela conclui que a cultura da rua tem participação fundamental na construção da *cultura da escola*, mas não pode ser a responsável pela transgressão escolar, por exemplo. Esta é aprendida dentro da escola. Para a autora,

... o que parece ser evidente é que a atividade repressora direcionada para as redes desviantes, estejam ou não organizadas em base étnica, aumenta quase sempre sua visibilidade e a reputação de ‘durões’ atribuídas a seus membros, o que, como é demonstrado por outros estudos, leva ao isolamento ainda maior desses alunos em relação ao resto da comunidade escolar, assim como ao reforço do peso das atitudes e das práticas antiescolares (Van Zanten, 2000, p.48).

Os modos de transgressão existem em qualquer escola. Fazem parte da *cultura da escola*. Eloísa Guimarães (1998, p.22-23) fala de “três códigos culturais” a que a escola pública no município do Rio de Janeiro onde pesquisava estava submetida: o *formal*, que remete às funções tradicionais da instituição escolar; o do *narcotráfico*, que atua no sentido manter e ampliar suas áreas de controle; o de *movimentos juvenis*, fragmentado em vários estilos. Esta era uma característica daquela escola, que desenvolvia sua própria linguagem, seu imaginário e seus ritos, ou seja, uma cultura própria daquela escola.

Reportando-se à pesquisa que coordenou sobre cotidiano escolar, Candau (2000a), vai salientar que, embora tivesse consciência das mútuas influências entre *cultura escolar* e *cultura da escola*, procurou, no curso da investigação, focar atividades extraclasse para estudar a *cultura da escola*, pois esta “se expressa de modo privilegiado nos espaços menos ‘controlados’ e ‘rotinizados’ que a sala de aula” (p.76). Este pode ser um dos caminhos para o entendimento dos elementos próprios à *cultura da escola*. Outro caminho é focar as maneiras particulares de se organizar a rotina, de se fazer o controle, o “jogo de cintura” dos agentes que vivem o dia a dia escolar, as soluções criativas e os impasses que estão ocorrendo paralelos à norma. Até porque em certos momentos, é muito tênue a linha que divide a norma e o que corre paralelo à norma. Ou ainda pelo entendimento de que é a norma que cria a possibilidade de transgressão, por menor que esta seja.

As rotinas, os procedimentos na escola, como são as reuniões periódicas com os responsáveis pelos estudantes e a formação para a entrada na escola, podem ser compreendidas como rituais, como parte da *cultura institucional* (Pérez Gómez, 2001) e como elementos da *cultura da escola*. O cotidiano de uma escola contém vários procedimentos que especificam o espaço escolar, o espaço da instituição escola. Porém, aqueles que lá vivem e interagem, por naturalizarem o seu cotidiano, muitas vezes não os percebem, ou pelo menos não os percebem na carga simbólica que eles têm.

Em suma, o que os estudos e os conceitos utilizados salientam é um aspecto importante da escola, que é a peculiaridade de cada espaço, formado pelos seus ritos e ritmos, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. O que é conceituado por *cultura escolar*, em situações específicas em que esta cultura é vivenciada, pode ser considerado como *cultura da escola*, pois se configura em uma característica singular daquela unidade escolar. Se, por um lado, Forquin (1993) alertava para não confundir ambos os conceitos, por outro lado a empiria os aproxima, pois a análise dos processos culturais mostram uma mútua relação no espaço escolar.

Assim, para efeito da minha discussão, e levando em conta as contribuições citadas, que enriquecem nossa percepção do espaço e do cotidiano escolar, trabalho com o conceito ampliado de *cultura escolar* que está presente em Pérez Gómez (2001), Gimeno Sacristán (1995, 1996) e McLaren (1991), e reconhecendo a forte relação entre este conceito e o de *cultura da escola*, considero mais proveitoso operar com a interpenetração dos conceitos na forma de *cultura escolar/cultura da escola*.

3.3

Uma cultura social de referência: a *cultura do samba*

Os vários autores com os quais dialogamos até aqui construíram ou se apropriaram de conceitos que lhes permitissem melhor estudar a escola, a escolarização e o cotidiano escolar, ainda que alguns o fizessem somente no plano conceitual. Assim, Forquin

(1993) entendeu ser importante trabalhar com o conceito de *cultura escolar*, diferenciando-o do conceito de *cultura da escola* para discutir as relações entre escola e cultura. Gimeno Sacristán (1995) utiliza a diferenciação entre *currículo formal* e *real* para ampliar o conceito de *cultura escolar*. McLaren (1991) vai buscar no conceito de *ritual* o caminho para entender os processos escolares numa pesquisa etnográfica. Pérez Gómez (2001) reconhece a penetração de várias culturas no espaço escolar e identifica cinco das culturas que se cruzam no espaço escolar.

Nesta pesquisa focalizo um tipo de cultura presente no contexto onde está inserida uma unidade escolar. Procuo entender como uma *cultura social* local estaria cruzando aquele espaço escolar. Esta cultura seria a *cultura do samba*. A utilização deste termo, no entanto, tal como o estou usando, não tem registro na literatura consultada. Existem vários trabalhos abordando o que se chama *mundo do samba*, com abordagens mais ou menos próxima do uso que faço do conceito²⁶, como discutirei mais adiante, a não ser em trabalhos de minha autoria²⁷. As razões pelas quais me arrisco

²⁶ Alguns exemplos de autores consultados. No campo da Antropologia: Maria Júlia GOLDWASSER, *O palácio do samba*, 1975; José Sávio LEOPOLDI, *Escola de samba, ritual e sociedade*, 1977; Filippina CHINELLI e Luiz Antonio M. da SILVA, *O vazio da ordem: relações políticas e organizacionais entre as escolas de samba e o jogo do bicho*, 1991; Maria Laura V. de C. CAVALCANTI, *Carnaval carioca*, 1994; Roberto MOURA, *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*, 1995; Hermano VIANNA, *O mistério do samba*, 1995; Roberto DAMATTA, *Carnaval, malandros e heróis*, 1997; Monique AUGRAS, *O Brasil do samba-enredo*, 1998; no campo da História Cultural: José Ramos TINHORÃO, *Música popular: um tema em debate*, 1969; Hiram ARAÚJO e Amaury JÓRIO, *Escolas de samba em desfile*, 1969; Antonio CANDEIA FILHO e ISNARD ARAÚJO, *Escola de samba: árvore que esqueceu a raiz*, 1978; Nei LOPES, *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*, 1992; HISTÓRIA DO SAMBA, 1997; Haroldo COSTA, *O negro na MPB. Breve panorama*, 1997; Nei LOPES, *Uma breve história do samba*, 1998; no campo da Educação: Filippina CHINELLI, *O projeto pedagógico das Escolas de Samba e o acesso à cidadania – o caso da Mangueira*, 1993; Cristiana TRAMONTE, *O samba conquista passagem*, 1996; no campo da comunicação e semiótica: Nei LOPES, *O samba, na realidade...*, 1981; Sérgio CABRAL, *As escolas de samba do Rio de Janeiro*, 1996; Carlos Alberto M. PEREIRA, *Santuário da Penha e Bloco Cacique de Ramos*, 1997; Muniz SODRÉ, *Samba, o dono do corpo*, 1998; Lena FRIAS, “Samba sem escalas, da Central a Oswaldo Cruz”, 1998; no campo da Administração: Cintia de Melo Moraes, *A cultura brasileira revelada no barracão de uma escola de samba: o caso da família imperatriz*, 1996.

²⁷ O artigo Samba e a cultura brasileira, *Novamerica*, 1999; o trabalho apresentado “A cultura do samba: um espaço educativo?” no X ENDIPE, 2000; minha dissertação de mestrado *Escola dá samba? O que têm a dizer os*

com tal noção serão alinhadas mais à frente. De imediato assumo que estou partindo da hipótese de que a escola escolhida está inserida num bairro – hipótese confirmada pelo que desenvolvemos no capítulo 1 – que tem presente o que chamo de *cultura do samba*, sendo um dos conceitos fundamentais para este estudo.

Levando-se em conta o caráter heterogêneo e plural da *cultura popular*, ela pode “ser desdobrada em *culturas populares*” (Velho, 1994a, p.64). O samba está inserido nestas culturas populares, consistindo-se em *uma* cultura com identidade própria. A *cultura do samba* pode ser vista, desta maneira, como um “conjunto de fenômenos socioculturais”, que contrasta com outros conjuntos como *cultura punk*, *cultura Hip-Hop*, por exemplo.

Mas como qualquer cultura não é homogênea, diz-nos Ortiz (1994), e “toda identidade é uma construção simbólica” (Ortiz, 1994, p.8), coexistem em torno do samba formas diferentes de se relacionar com sua história e com seus símbolos, formas diferentes de compor (escolhas melódicas e arranjo) e cantar (vocalização), sambar (expressão corporal), assim como preferências por determinados tipos de sambas, determinadas comidas que acompanham a festa, determinada maneira de organizar uma atividade, determinada forma de se comportar no ambiente, por exemplo.

Neste sentido, considerando ainda que as culturas têm uma certa heterogeneidade e complexidade, entendo que algumas características compõem a *cultura do samba* em determinados *subúrbios e favelas cariocas*, historicamente ligadas à *cultura afro-brasileira* ou *cultura negra*²⁸, mas que têm o concurso de outras culturas.

compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela, 2001; e o resumo da dissertação publicado em LIMA, Augusto C.G. e. In CANDAU, Vera (org.), *Sociedade, Educação e cultura(s)*, 2002, p.173-202.

²⁸ O samba é visto em seus primórdios, como parte da *cultura negra* (Cabral, 1996; Moura, 1995; Sodré, 1998 e 2002; Tinhorão, 1969). Para Nilma Lino GOMES, “a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato como outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento

O ponto de partida desta cultura é o gênero musical samba e suas modalidades²⁹, como samba-enredo, samba-de-partido-alto, samba-canção, samba-choro, samba-exaltação, samba-de-breque, samba-duro, na cidade do Rio de Janeiro³⁰. É a música e tudo que ela significa que organiza esta cultura.

Pode-se dizer também que é uma expressão da *cultura popular* brasileira, peculiarmente desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, principalmente marcada pela criação por parte de pessoas de camadas populares, a maioria negra, de suas áreas centrais a seus subúrbios e favelas. Musicalmente mantém proximidades com ritmos como jongo, caxambu e chorinho, assim como partilham costumes com apreciadores destes ritmos, até porque muitos compositores e instrumentistas fazem parte da produção de todos estes gêneros musicais.

A presença fundante dos afro-brasileiros no samba é inquestionável (Cabral, 1996; Moura, 1995; Sodré, 1998 e 2002; Tinhorão, 1969) e constitui parte da história desta população. Lívio Sansone (2003), procurando entender a produção de símbolos em torno da negritude na relação entre o global e o local, rejeita a análise de pensar a cultura musical da população negra brasileira no sentido centro-periferia, ou seja, a partir das economias centrais do

étnico”, in *Cultura negra e educação*, 2003, p.77. Lívio SANSONE tem a seguinte definição de *cultura negra*: “pode ser definida como a subcultura específica das pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatize a cor, ou a ascendência a partir da cor, como um critério importante de diferenciação ou segregação das pessoas. A existência de uma cultura negra pressupõe a transmissão de padrões ou princípios culturais específicos de uma geração para outra, dentro de certos grupos sociais, os quais podem incluir uma multiplicidade de tipos fenotípicos de pessoas de ascendência africana (mestiça). Essa transmissão se dá na família na qual os pais ensinam os filhos sobre seu passado, ou através das representações grupais, nas quais as pessoas mais velhas ou as de conhecimento reconhecido sobre o que é tido como cultura negra socializam esse conhecimento com as demais”, in *Negritude sem etnicidade*, 2004, p.23.

²⁹ Nei LOPES cita 22 variações do gênero por todo o Brasil. Cf. verbete *samba* in *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, 2004.

³⁰ Há ainda os que encontram outra modalidade, que seria o samba sincopado, exemplificado no samba *Escurinho* (1954) de Geraldo Pereira (1918-1955). De forma mais polêmica, outros incluem o pagode, exemplificado nos grupos Negritude Jr, SPC, Molejo etc., reconhecendo a importância dos meios de comunicação. E ainda outros que incluem a bossa nova, como uma característica de um samba mais produzido e consumido na zona sul do Rio de Janeiro.

mundo capitalista para esta periferia em que estamos. Ele está preocupado em mostrar que no Brasil não se pode pensar as relações entre a música, a cultura e identidade negras de forma estática. Mas reconhece que: “ao cruzar o Atlântico Negro, *a música desempenha um papel essencial na construção da identidade negra*, tanto na versão tradicional quanto na versão contemporânea da cultura negra” (Sansone, 2003, p.204, grifos meus).

Desse modo, no processo de criação e organização das Escolas de Samba, na luta contra a perseguição sofrida pelos sambistas, na defesa de sua cultura, na ocupação dos espaços públicos, na ocupação dos espaços geográficos de moradia na cidade do Rio de Janeiro, a *cultura do samba* foi se forjando. Neste sentido, a afirmação da origem africana do samba e valorização desta história, ainda que tendo inúmeros entrecruzamentos culturais, é uma das formas de explicitar a presença dos negros na cultura brasileira³¹. Ao ganhar uma visibilidade, torna-se uma afirmação do negro como ator sócio-político no cenário carioca e nacional. A criação das Escolas de Samba, por exemplo, não é somente um fenômeno artístico-cultural, mas social e político, significando visibilidade e ocupação do espaço público, numa forma de luta, de certa maneira organizada (através das Sociedades Carnavalescas, Ranchos, Blocos carnavalescos e Escolas de Samba), que vem desde o século XIX, que passam a chamar a atenção dos governos e dos partidos políticos (Araújo, 2000; Augras, 1998; Cabral, 1996; Moura, 1995; Sodré, 2002).

Uma característica marcante é o desenvolvimento de algumas formas particulares de sociabilidade, tais como aquelas possibilitadas pelas Escolas de Samba, rodas de samba³², almoços

³¹ Os contatos entre os sambistas negros e pobres com indivíduos da elite brasileira no início do século XX, como aponta Vianna (1995), assim como os permanentes contatos com outros grupos culturais, enriqueceram o samba, mas não anularam as relações assimétricas entre os grupos sociais que representavam. Como diz Ortiz (1994, p.8), “falar em cultura brasileira é falar em relações de poder.”

³² Para se ter em conta a importância da roda de samba, ver Sérgio CABRAL (1996) *As escolas de samba do Rio de Janeiro*; Antonio CANDEIA Filho & ISNARD Araújo (1978) *Escola de Samba: a árvore que esqueceu a raiz*; Ney

comunitários dos sambistas e suas famílias etc., em que o corpo ganha um espaço-presença. Assim como em termos musicais a síncope “é a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutra mais forte” (Sodré, 1998, p.11), a síncope incita aqueles que escutam a preencher o espaço vazio com uma marcação do corpo através do seu balanço, das palmas, dos meneios, da dança (ibidem)³³. O samba nos ensina a marcar nossa existência com o corpo e não só com a razão.

A organização de rodas de samba – muitas vezes chamadas de *pagode*³⁴ ou *pagode de mesa*, que é uma reunião de sambistas para cantar e batucar sambas – teve origem nos batuques organizados pela população negra e mestiça no Brasil desde pelo menos o século XVIII³⁵. Consiste em juntar os instrumentistas em volta de uma mesa, com instrumentos de percussão como surdo, pandeiro, tamborim, cuíca, tantã, repique de mão, chocalho, balde, repique de anel, tambores e instrumentos de corda como violão de seis cordas, violão de 7 cordas, cavaquinho, banjo e, dependendo da roda, até mesmo flauta transversa, normalmente com som acústico, acompanhados pelas palmas dos demais participantes. Muitos instrumentistas são formados nestas rodas, que acabam por se tornar

LOPES (1981) *O samba, na realidade...: a utopia da ascensão social do sambista*; Roberto MOURA (1995) *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*; Carlos Alberto Messeder PEREIRA (1997) *Santuário da Penha e Bloco Cacique de Ramos: tradição de cultura popular*; Muniz SODRÉ (1998) *Samba, o dono do corpo*, entre outros autores.

³³ O samba, ao conquistar parcelas não negras, desenvolveu outras formas de uso do corpo na população brasileira. O que era antes característica somente da população negra foi também se tornando da população não negra, numa troca cultural que caracteriza a *cultura do samba*.

³⁴ *Pagode* é “reunião de sambistas para fazer samba” (PEREIRA, 1997, p.284). O termo é usado para designar roda de samba. Em meados dos anos 1970 houve no Rio de Janeiro uma explosão de um movimento de rodas de samba – também chamadas de *pagode* – que teve no Bloco Cacique de Ramos seu epicentro, provocando um renovado interesse pelo samba. Deste movimento emergiram nomes como Almir Guineto, Zeca Pagodinho, Fundo de Quintal, Jovelina Pérola Negra, Arlindo Cruz, Sombrinha. Posteriormente, o termo *pagode* foi apropriado pela indústria fonográfica nos anos 1990 para classificar uma forma de cantar e dançar samba diferente, que apareceu com grupos como Raça Negra, Negritude Jr, Só Para Contrariar, Ginga Pura, É o Tchan, Molejo etc. Este apropriação causou resistência ao uso do termo *pagode* por muitos sambistas antigos.

³⁵ Cf. em HISTÓRIA DO SAMBA, fascículo 1, 1997, o diagrama da p.9.

um espaço educativo³⁶, tal como nas Escolas de Samba. O uso de certos instrumentos de percussão, vários deles criados por sambistas, tais como surdo, tamborim, pandeiro, tantã, repique de mão, cuíca, reco-reco, balde, chocalho e várias adaptações que se usa na falta de instrumentos, como prato de louça, caixa de fósforos, mesa, casco de garrafa de vidro etc, é uma característica da *cultura do samba*.

É fundamental para uma boa roda de samba a presença dos *partideiros*³⁷ e das *pastoras*³⁸ para fazer o coro. É nos espaços das rodas de samba que se toca o chamado *samba de raiz*³⁹. O partido-alto, samba em que o *partideiro* utiliza o verso de improviso, é um aspecto fundamental. Desde as rodas de samba com umbigada ou pernada do início do século XX aos primeiros desfiles das Escolas de Samba, o verso de improviso é uma marca do samba pois, diferentemente da embolada ou repente, podem participar vários *partideiros* e os ouvintes não são passivos, participando com palmas, como coro e sambando. Além do conhecimento de samba, exige tirocínio, presença de espírito, conhecimento da vida dos setores populares para construir os versos e quanto maior for o domínio do vocabulário e dos conhecimentos gerais, melhor será o verso. Há um entendimento entre os sambistas de que as rodas de samba são uma forma de “resistência” cultural dos setores populares.

³⁶ Discuto este aspecto no texto apresentado no X ENDIPE. Cf. Augusto C. G. e LIMA, A cultura do samba: um espaço educativo? In: *CD-ROM X ENDIPE*, Rio de Janeiro, xendipe/artigos/237C.PDF, 2000.

³⁷ *Partideiros* são aqueles que fazem verso de improviso nos sambas de partido-alto.

³⁸ As *pastoras* são as mulheres que fazem o coro nos sambas e, nas Escolas de Samba, tradicionalmente, têm prestígio e influência. Ver João Baptista M. VARGENS & Carlos MONTE, *A Velha Guarda da Portela*, a parte As pastoras, 2001, p.61-69.

³⁹ O *samba de raiz* é o termo nativo que designa o “samba verdadeiro”, feito por sambistas “do povo”, respeitando as “tradições do samba”, um samba que não é comercial. Não existe uma definição consensual deste termo, embora ele seja usado nos jornais e nas propagandas dos eventos onde se toca *samba de raiz*. Uma roda de samba que se define como defensora das “tradições do samba” e onde só pode tocar *samba de raiz* e sem amplificação do som é a roda de samba do Bloco Cacique de Ramos, liderada por Renatinho Partideiro, um dos maiores *partideiros* da atualidade, segundo os participantes de roda de samba do Rio de Janeiro.

O amor às Escolas de Samba e à sua escolhida em particular, com devoção, ainda que não signifique fidelidade no desfile, forma laços de amizade e companheirismo. A Escola de Samba⁴⁰ é a forma mais visível da *cultura do samba*, com sua maneira peculiar de organização, prática social e cultural, sua relação com o carnaval, sua abertura para as diversas classes sociais e grupos culturais, com suas reuniões de organização de cada parte (alas de desfile, harmonia, bateria, compositores, baianas, assistas, barracão, diretoria etc.), seus ensaios de bateria, seus ensaios gerais, seu culto à bandeira da Escola, seus almoços e comemorações com comidas típicas, sua socialização de saberes, seu desfile na avenida.

Um aspecto que leva à rememoração é a existência da *velha guarda*, que é a “denominação de cada uma das alas de veteranos das escolas de samba”⁴¹, expressão da história viva do samba e guardião de suas tradições, ainda que possamos reconhecer seu caráter construído (Hobsbawn, 2002). O costume de composição das músicas em parceria, quando um faz a *primeira* parte e um ou mais “parceiros” fazem a *segunda* parte, como forma de compartilhamento, cooperação, companheirismo, se estende não somente aos antigos e novos amigos, mas às vezes àquele que está necessitado, para ajudar a “levantar”⁴². As demonstrações de

⁴⁰ A primeira agremiação a se apresentar para o público com esse nome foi a Deixa Falar em 1929 e no ano seguinte já havia mais cinco escolas de samba (Tinhorão, 1969). Sobre a história e forma de organização, prática cultural e social das Escolas de Samba, entre vários autores, ver Sérgio CABRAL (1996), *As escolas de samba do Rio de Janeiro*; José Ramos TINHORÃO (1969), *Música popular: um tema em debate*; Maria Júlia GOLDWASSER (1975), *O palácio do samba – estudo antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira*; Maria Laura Viveiros de Castro CAVALCANTI (1994), *Carnaval carioca: bastidores do desfile*; Roberto DAMATTA (1997), *Carnavais, malandros e heróis*; Monique AUGRAS (1998), *O Brasil do samba-enredo*; Hiram ARAÚJO (2000), *Carnaval: seis mil anos de história*; Cristiana TRAMONTE (2001), *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*; Cíntia de Melo MORAES (1996), *A cultura brasileira revelada no barracão de uma escola de samba: o caso da família imperatriz*.

⁴¹ Cf. Nei LOPES, verbete *velha guarda*. In *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, 2004, e João B. M. VARGENS & Carlos MONTE, *A Velha Guarda da Portela*, 2001.

⁴² Este costume também se presta para outros usos, como uma forma de pagamento de qualquer dívida ou como venda de parceria (Máximo e Didier, 1990).

solidariedade típicas das culturas populares, também se manifestam no socorro à família de um sambista falecido, os mutirões para construção de casas etc. O velório é um costume de várias culturas, mas entre os sambistas, é chamado de *gurufim*⁴³ o velório realizado com samba, comida e bebidas (alcoólicas inclusive) quando morre alguém do samba.

Na *cultura do samba* é praticamente inexistente a restrição a religiões. A convivência de religiões católica e afro-brasileiras como o candomblé e umbanda, é marcada pela presença de imagens ou símbolos católicos e de símbolos e pessoas ligadas aos cultos afros nos espaços de samba. A realização de missas em nome de sambistas que faleceram, assim como participação de sambistas em terreiros de religiões afro-brasileiras, além da evocação sempre presente nas letras e nos espaços de samba de entidades e termos das religiões afros e de santos católicos, é fato comum. Este aspecto deve ser ressaltado, pois a perseguição às religiões afro-brasileiras é histórica. Atualmente, quando a constituição de 1988 resguarda o direito e o respeito às diferentes crenças, tem sido crescente a perseguição a várias religiões não cristãs, principalmente por igrejas evangélicas pentecostais⁴⁴.

A maneira de se vestir, de andar e se comportar revelam o compartilhamento de uma cultura. Homens mais velhos usando determinado tipo de roupas e calçados tais como calça de linho com pregas, chapéu, sapato de couro preferencialmente branco, ou mais jovens usando cordões e pulseiras de ouro ou prata, camisas por fora da calça, por exemplo, são indicativos de modos de vestir dos sambistas. As mulheres mais jovens usando saias justas e curtas, calças justas, sandálias ou sapato com salto, ainda que haja uma profusão de modos de vestir de acordo com a moda do momento, são

⁴³ *Gurufin* é palavra de origem provavelmente banta (grupo lingüístico de muitos negros escravizados que foram trazidos para o Brasil). Cf. *DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa* (2001), verbete *gurufin*. Ver também Nei LOPES, *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, 2004.

⁴⁴ Ver a este respeito matéria “Umbanda e candomblé estão encolhendo no país”, *O Globo*, 1º/01/2005, p.10, e “Organizações recorrem à Justiça contra ataques das neopentecostais”, *O Globo*, 1º/01/2005, p.11.

preferências de freqüentadoras de samba. Nos espaços das Escolas de Samba, o uso de roupas e chapéus com as cores da Escola ou camisetas e bonés com o símbolo da Escola, fazem parte da indumentária. Um comportamento facilmente identificável é a formação de grupos de amigos dos subúrbios e periferia que pegam a mesma condução de ida e volta do trabalho, para batucar e cantar samba, seja no trem ou no ônibus, para ajudar a suportar os transtornos e o tempo da viagem.

O culto ao “malandro” ou à “malandragem”, vistos como tipos ideais, que são espertos, inteligentes e representantes da “resistência” popular à ordem que interessa às elites. O uso do corpo e a expressão corporal dos homens como o de um “malandro”, com andar balanceado e formas de dançar com passos e maneira de balançar o corpo que rememoram as rodas de pernada e capoeira, tem força simbólica. É ser dono do corpo. Além disto, estilos de vida boêmia, que têm encontros musicais que avançam pela madrugada, mesmo nos dias de semana e mesmo tendo que acordar muito cedo no dia seguinte. Antes de ser vadiagem, como era acusada no passado, é também uma forma de enfrentar a dura realidade.

O uso de códigos de expressão tais como as gírias “cantar pra subir”, “malandragem dá um tempo”, “meu parceiro”, referências ao amigo ou parceiro como “compadre” ou “irmão”, fazem parte da linguagem dos sambistas. Os cumprimentos efusivos com abraços e beijos na mão e/ou no rosto, cumprimentos à distância batendo com o punho fechado no próprio peito na direção do coração como a dizer: você está no meu coração, cumprimentos aos mais velhos e respeitados no samba com reverência, compõem o gestual daqueles que comungam de uma mesma cultura.

Ao mesmo tempo, os valores machistas estão firmemente inseridos. O culto ao malandro está também ligado ao princípio do “direito” do marido ou companheiro masculino de estar na rua até a hora que desejar, de ter quantas relações fora da união que ele

quiser⁴⁵. Antes de tudo estas relações assimétricas entre homem e mulher estão ligadas à construção histórica das relações maritais no Brasil. Se a *cultura do samba* incorpora o aspecto machista da sociedade brasileira, não o faz sem um misto de conformismo e resistência por parte da mulher. A tradição das mulheres negras quituteiras que sustentavam a família no passado (Moura, 1995) e o atualmente crescente número de mulheres como chefes de família também fazem parte da *cultura do samba*. Os conflitos devidos às posturas machistas sempre ocorrem. Descrevo o que se chama de *barraco*, num certo domingo do ano de 2000, no Pagode da Tia Doca, a tradicional roda de samba em Madureira, dirigida pela Tia Doca, da Velha Guarda da Portela:

A roda de samba corria solta e o samba cantado era *Tendência* (D. Yvone Lara e Jorge Aragão), acompanhado pelas pessoas presentes. Como tinha chegado mais tarde, em torno de 23:00h, não consegui ficar perto da roda, mal escutando os instrumentos, pois o som é acústico, sem amplificação. De repente, ouço uma discussão um pouco atrás de mim. Fato pouco comum naquele pagode, voltei-me para olhar. Uma mulher negra, bonita, aparentando pouco mais de 30 anos, simplesmente desancava furiosamente o que deveria ser seu marido ou companheiro, um homem negro, de aproximadamente 40 anos, dizendo alto mais ou menos isto: “você não disse que estaria trabalhando, seu safado!? Você não disse que tinha plantão, desgraçado?”, ao mesmo tempo em que o agredia com unhas e socos, com o incentivo de algumas amigas. Depois de alguns minutos de tentativas de explicação por parte do homem, apelando pelo bom senso e pela consideração de estarem em local público, que não foram levados em conta, simplesmente o sujeito saiu enxotado do pagode, enquanto que a mulher permaneceu, até o fim, para o riso disfarçado das pessoas e o comentário rolando de boca em boca.

As visões de mundo que abarcam o ideal de um Brasil sem preconceito racial⁴⁶, onde todas as “raças”⁴⁷ podem conviver bem são

⁴⁵ Ver a reportagem sobre pesquisa da antropóloga Alba Zaluar sobre o perfil dos sambistas, que são vistos como machistas cordiais. Cf. Márcia CEZIMBRA e José Donizeti COSTA, “Machista cordial”, *Jornal da Família, O Globo*, p.1-2, 17/08/2003.

⁴⁶ Como demonstrou Roberto DAMATTA, “a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do ‘branco’, do ‘negro’ e do ‘índio’ como unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas”. Cf. *Relativizando*; uma introdução à antropologia social, 2000, p.63.

historicamente exercitados nos espaços do samba. Neste caso é preciso entender o samba e a *cultura do samba* como produto histórico e ao mesmo tempo produtor das lutas da população afro-brasileira para conquistar espaço na sociedade hierarquizada pelo paradigma branco. Neste sentido, faz parte da luta contra o racismo ao fazer da população negra agente sóciopolítico, de sujeito que faz a ação, faz história. Se por um lado não existe a decantada “democracia racial brasileira”, por outro lado a *cultura do samba* educa para a interculturalidade, embora não anule as assimetrias existentes na sociedade.

A convivência nos espaços de samba de pessoas de classes sociais, “raças” e culturas diferentes, é fruto de uma busca constante (histórica) das escolas de samba (DaMatta, 1997), procurando alargar seu espectro social, no sentido de quebrar o preconceito existente e fazer contatos que *possibilitem* abrir espaço para sua cultura e também ganhos que permitam uma vida melhor para as pessoas que vivem do samba.

O culto aos valores familiares⁴⁸, tais como valorização da relação de parentesco, respeito aos pais, avós etc faz parte do *ethos* do sambista. A família é uma categoria naturalizada neste universo. A presença feminina como referência, encarnada nas *tias*, que são mulheres fortes e protetoras, sobressai-se nas escolas de samba e nas rodas de samba de subúrbio e favela. É destacado o papel que as mulheres têm na organização da culinária, organização de festas e organização das escolas de samba. Há o reconhecimento do seu valor como destaque e presença fundamental e a nomeação das mulheres que participam do coro como “pastoras”. Por outro lado, a

⁴⁷ Como diz Antonio Sérgio Guimarães (2002, p.50), “não há ‘raças’ biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de ‘raça’. ‘Raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter validade plena.”

⁴⁸ Família, para Pierre BOURDIEU (1997, p.131), “é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir”. Ver no apêndice O espírito de família, in: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*, 1997, pp.124-135.

presença masculina é hegemônica entre compositores⁴⁹ e instrumentistas, disseminando uma cultura de cunho machista.

Outro aspecto importante que se disseminou pelas escolas de samba, é a penetração da contravenção, do jogo do bicho, tornando-se hegemônico nas suas direções e na Liga das Escolas de Samba (LIESA)⁵⁰. Esta presença e hegemonia foram construídas ao longo de décadas, marcando relações paternalistas e autoritárias com os membros das escolas de samba (Chinelli e Silva, 1991; Cavalcanti, 1994).

As comidas típicas do samba são a marca de uma culinária afro-brasileira: feijoada, caldo de feijão, caldo verde, mocotó, com temperos que em geral levam pimenta malagueta, além de lingüiça e carne seca com farofa. O consumo de cerveja está sempre presente nas atividades de samba, assim como a cordialidade presente nos eventos organizados.

A organização de atividades sociais nas Escolas de Samba abertas à “comunidade”, desde festa de casamento, festa de 15 anos, almoços, à seção eleitoral no dia das eleições, são aspectos do uso social do espaço físico e da relação das escolas com a população local. A organização de projetos sociais inclusivos nas Escolas de Samba, tais como cursos profissionais, esportes, atividades artísticas, tem longa data, ainda que só agora seja reconhecido neste sentido. Isto tem relação com o papel da escola de samba e o que ela enseja. A primeira escola pública instalada em favela foi no morro da Mangueira, graças à atuação e influência da escola de samba.

Assim, a *cultura do samba* é composta de vários elementos, que se enriquecem constantemente e lhe dão identidade. A vivência nesta cultura implica uma relação com o mundo que a toma como uma das referências de vida e de construção simbólica da realidade. Podemos identificar alguns aspectos do processo de realização da

⁴⁹ Esta é uma queixa de D. Ivone Lara, compositora de sucesso, ligada ao Império Serrano, a Braulio Neto, *O Globo*, Segundo Caderno, p.7, 12/02/99.

⁵⁰ A LIESA, fundada em junho de 1984, desde a sua fundação é controlada pelos bicheiros. Desde seu primeiro presidente, Castor de Andrade, até ao atual, Capitão Guimarães, são donos de banca de bicho. Cf. Hiram Araújo, *Carnaval: seis milênios de história*, 2000.

*cultura do samba*⁵¹ que implicam em sua construção e reconstrução: a) a mediação cultural – efetivada por grupos e indivíduos de culturas diferentes, possibilitando interligações entre culturas diferentes⁵²; b) identidade cultural⁵³ – afirma-se uma identidade carioca e brasileira, ainda que se leve em conta os hibridismos (Garcia Canclini, 1999); c) afirmação social da população negra⁵⁴ através de uma maior visibilidade positiva; d) memória coletiva; e) solidariedade, reforçando os laços de amizade e ajuda mútua; f) sociabilidade, facilitando processos de integração social; g) anti-racismo, inexistência de preconceitos raciais e favorecimento de integração social; h) tradição e renovação; i) contradições e conflitos, fruto das relações sociais, econômicas e culturais que historicamente vive a população carioca; e j) socialização dos saberes e práticas referentes ao samba e também a *ethos*, códigos, estratégias de sobrevivência, que constituem um processo educativo.

Tramonte⁵⁵, em seu livro *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis* (1996), oriundo de sua dissertação de mestrado em Educação pela UFSC, faz um estudo profundo da relação entre o “mundo do samba” e a Educação, pesquisando como isto se dá nas

⁵¹ Discuti estes aspectos em minha dissertação de mestrado. Ver Augusto César Gonçalves e LIMA, *Escola dá samba? O que têm a dizer os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela*, PUC-Rio, 2001, p.60-68.

⁵² Os contatos culturais entre membros da elite e sambistas no início do século XX permitiram ao samba ampliar sua abrangência (Vianna, 1995). Da mesma forma, a busca dos sambistas por legitimação, atraindo outras camadas sociais para as escola de samba também possibilitaram trocas culturais (Silva e Santos, 1989; DaMatta, 1997).

⁵³ Hall (1997b, p.26) explica: “O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.”

⁵⁴ A busca de legitimação dos sambistas ocorria e ocorre numa sociedade brasileira extremamente hierarquizada (DaMatta, 2000).

⁵⁵ Ver Cristiana TRAMONTE, *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis* (1996), capítulo A pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis, p. 209-269. Este mesmo trabalho foi editado sem a parte sobre a história das Escolas de Samba de Florianópolis. Ver Cristiana TRAMONTE, *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Escolas de Samba de Florianópolis. Em sua busca, vai estabelecer um olhar para seu objeto de estudo, que o delimita simbolicamente: “a escola de samba é uma *prática cultural que processa e organiza as relações sociais, econômicas e políticas da parcela que aí convive no que convenciamos denominar o ‘Mundo do Samba’*” (Tramonte, 1996, p.16, grifos meus). Por sua própria definição, este “mundo do samba” não se circunscreve apenas ao espaço físico da Escola de Samba e onde está localizada, mas também a várias práticas e relações sociais das quais o samba faz parte.

Com o fim de analisar os processos que perpassam as Escolas de Samba como “‘locus’ educativos das classes populares” (Tramonte, 1996, p.215), levando em conta sua ‘omnilateralidade’ e ‘omnidimensionalidade’, a autora divide em seis os processos pedagógicos das Escolas de Samba⁵⁶ verificados por ela: pedagogia da ação social, pedagogia da ação política, pedagogia dos valores éticos e morais, pedagogia da ação escolar, pedagogia da ação cultural e pedagogia da arte.

A *Pedagogia da Ação Social* é desenvolvida em duas vertentes: a vida comunitária, com sua sociabilidade e a multiplicidade de usos e atividades que são possíveis durante todo o ano; e os contatos desenvolvidos com outras camadas da população – uma convivência na diversidade – que aumenta ano a ano, do contínuo afluxo de neófitos da cidade e do estrangeiro às pessoas de camadas sociais diferentes e atividades profissionais diferentes (artistas, intelectuais etc.); a socialização de saberes, que possibilita organizar e manter a Escola de Samba, para desfilar e

⁵⁶ Gilberto DIMENSTEIN, conta o que aconteceu quando se aplicou o que ele chama de *pedagogia do samba* numa escola pública no bairro Parque Peruche, zona norte da cidade de São Paulo, que tinha o apelido de “maloquinha” tal era o estado de abandono e a violência que a cercava. Um novo diretor aproximou as várias escolas de samba que existem no bairro, aproveitando todas as suas pedagogias, e a escola se transformou completamente, com melhoras em todos os aspectos. Não é mais chamada de “maloquinha”. Cf. Experiência com samba ensina o prazer de aprender, *Folha de São Paulo*, Cotidiano, p.2, 06/02/2005.

para as atividades durante o ano⁵⁷, que requer uma incrível organização e onde se aprende vários ofícios.

A *Pedagogia da Ação política* desenvolve-se na busca de consenso interno e externo, trabalhando, por exemplo, as divergências entre ‘velhos’ e ‘novos’ e entre as visões da agremiação e os interesses do Estado. Em todos os setores da Escola de Samba, nas alas, na diretoria, na escolha do enredo, na escolha do samba-enredo, no uso e cessão do espaço da quadra, a todo o momento se exercita uma ação política.

A solidariedade do grupo, o amor à escola sem busca de lucro, o desapego à vantagem quando se trata do bem coletivo: a Escola de Samba e suas atividades, o respeito ao ambiente familiar é a tradução de uma *Pedagogia dos Valores Éticos e Morais*. Diante de uma sociedade baseada em valores cada vez mais individualistas e competitivos, tal pedagogia enfrenta dificuldades, embora se apresente como *ethos* a ser socializado.

A *Pedagogia da Ação Escolar* está presente nos vários conhecimentos necessários para se organizar a Escola, suas atividades e o desfile, é uma aplicação interdisciplinar de conhecimentos. Não só os conhecimentos disciplinares básicos como português e matemática, mas artes plásticas, literatura, teatro, disciplinas das ciências “duras” como química, ótica, e conhecimentos do mundo do trabalho como carpintaria, solda etc.

O desenvolvimento e valorização da cultura afro-brasileira está na *Pedagogia da Ação Cultural*. Mesmo existindo vários críticos à chamada “invasão da classe média branca” e de setores da elite e artistas (Tinhorão, 1969, Candeia & Isnard, 1978; Lopes, 1981), é inequívoco que o centro da Escola de Samba continua sendo uma expressão da cultura afro-brasileira⁵⁸, tanto para nossa

⁵⁷ Ver por exemplo, a dissertação de mestrado em Administração de Cintia de Melo MORAES, *A cultura brasileira revelada no barracão de uma escola de samba: o caso da família imperatriz*, 1996.

⁵⁸ Ver Roberto DAMATTA, *Carnaval em múltiplos planos*, especialmente pp.132-135, in *Carnavais, malandros e heróis*, 1997; e Maria Júlia GOLDWASSER, Capítulo VI – Ideologia da Escola: o que pensa o

história cultural quanto para a diversidade cultural brasileira, tendo enorme papel simbólico;

O enriquecimento e diversificação do universo estético das classes populares⁵⁹ que participam da Escola de Samba e daqueles que assistem ao desfile ou freqüentam as quadras das Escolas faz parte da *Pedagogia da Arte*. Com a transmissão internacional pela TV dos desfiles das Escolas de Samba, é inegável seu *status* de arte reconhecida e a riqueza estética de suas apresentações. Mas as possibilidades de criação que se coloca para enorme gama de trabalhadores/artistas populares é um fator fundamental.

Deste modo, entre outros aspectos, as Escolas de Samba “atuam como uma visão interdisciplinar e produtora de conhecimentos que leva em conta a totalidade do processo pedagógico” (Tramonte, 1996, p.246). Este processo pedagógico faz parte do que chamo de *cultura do samba*.

Mas vejamos como alguns autores no campo das ciências sociais que pesquisam culturas populares operam com o conceito de cultura. Vianna (1997a) quando faz estudo sobre que ele chama de “o mundo *funk* carioca” não aborda seu objeto de estudo como uma “cultura” e sim através do termo “mundo”⁶⁰. O mesmo acontece com o estudo de Goldwasser (1975) em sua pesquisa sobre a Escola de Samba Mangueira, em que fala em “mundo do samba”. Em ambos os estudos a preocupação é semelhante: o termo “mundo” evita a taxionomia, parecendo ser mais apropriado para dar conta da heterogeneidade das manifestações culturais urbanas.

Assim, Vianna (1997) quando fala em “mundo *funk* carioca” está se referindo a um variado mundo que: a) existe há pouco tempo

Mangueirense (II), pp.153-160, in *O palácio do samba* – estudo antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 1975.

⁵⁹ O argumento do presidente da Mangueira, na década de 1960, solicitando ao então governador Carlos Lacerda uma quadra de ensaio para a Escola: “aquilo é nosso teatro, nosso cinema, a única diversão que nós temos” (*apud* GOLDWASSER, 1975, p.48)

⁶⁰ Contudo, apesar de sua vigilância epistemológica, Vianna (1997), comentando que apesar do *funk* fazer parte da cultura *hip hop*, no Rio de Janeiro, no momento de sua pesquisa, não se utilizava o termo *Hip-Hop*: “também não se pode dizer que o mundo funk do Rio faça parte de uma cultura Hip Hop.” (p.34)

(iniciou-se nos anos 1970); b) na época em que fez a pesquisa (meados dos anos 1980) não havia uma identidade *funk*, pois, por exemplo, havia uma mistura de apreciadores de *soul music*, do *funk* de Aretha Franklin, da Banda *Black Rio* que combinava influências do samba e de *soul music*, além do que os chamados bailes tinham a presença de outros estilos musicais, como o samba, samba-rock, outros ritmos da MPB etc.; c) dos anos 1990 para cá, o *funk* carioca que existe é uma mistura de variações musicais que passam por autores como Latino, Claudinho e Buchecha, e composições diferenciadas como *Rap da felicidade*, pancadões, proibidões etc. e os bailes em comunidades⁶¹ em que só tocam *funk*. A influência da *black music* estadunidense foi transformada em uma criação carioca e, possivelmente, o “mundo *funk*” de hoje comporte uma *cultura funk*. É o que permite Herschmann afirmar em seu livro, citando a enorme penetração do *funk* nos subúrbios e favelas da cidade: “a *cultura funk* no Rio de Janeiro vem implicando uma reconfiguração do espaço social” (Herschmann, 2000, p.127, grifo meu).

A análise de Cavalcanti (1994), por exemplo, sobre o carnaval carioca, ainda que direcionada para o desfile e a Escola de Samba, aponta as múltiplas influências na constituição das Escolas de Samba e suas relações com o mercado, mas se detêm sobre apenas uma parte do “mundo do samba” por ela estudado. Assim, quando analisa o compositor de Escola de Samba e seu modo de vida atravessado por outros códigos e valores, diz: “o mundo do samba, que tem nas escolas de samba um ponto de referência crucial, é, sob diferentes pontos de vista, *ao mesmo tempo mais restrito e mais amplo do que elas*” (Cavalcanti, 1994, p.85, grifos meus). Quando

⁶¹ GOLDWASSER (1975) em seu estudo sobre a Mangueira, explica que usa o termo como um objeto construído de análise e não uma realidade empírica. O termo “comunidade” é utilizado na cidade do Rio de Janeiro, não só por nativos como também pela imprensa, por exemplo, para designar favelas, bairros pobres de periferia e populações que gravitam em torno de Escolas de Samba. É considerado “politicamente correto”, embora não expresse um entendimento unívoco. Em meu estudo uso o termo para se referir às populações de favelas e bairros pobres da periferia. Ver Filippina CHINELLI, O projeto pedagógico das escolas de samba e o acesso à cidadania – o caso da Mangueira, in *Cadernos CEDES*, n.33, 1993, p.43-74.

diz isto mostra uma ambigüidade no olhar porque o “mundo do samba” é mais restrito ao se focar o samba-enredo e o desfile sem levar em conta o ambiente e o cotidiano das Escolas de Samba, e ao mesmo tempo, este “mundo” é mais amplo porque o desfile implica em relações com vários segmentos da população, com a mídia e todo o processo de mercantilização do desfile das Escolas de Samba.

Por que, então, optar por um conceito que exige mais precisão, e por isso mesmo, obedecendo a um maior rigor em sua definição, além de não se encontrar na literatura específica a conceituação da noção de *cultura do samba*? Encontro pelo menos quatro razões para esta escolha. Em primeiro lugar porque para mim interessa focar o cotidiano das pessoas que fazem a Escola de Samba e que vivem do samba, para e com o samba e todo um conjunto de fenômenos socioculturais relacionados a este gênero musical. Em segundo lugar porque insisto em trabalhar com um conceito antropológico de cultura, que ultrapasse o entendimento de bem artístico do gênero samba e dê conta da produção simbólica daqueles que vivem o “mundo do samba”, particularmente no subúrbio carioca. Em terceiro lugar, o conceito de *cultura do samba* dá melhor conta do que quero evidenciar: um saber desenvolvido dentro desta cultura e um processo de educação inerente. Em quarto lugar, porque, apesar de vários autores (Augras, 1998; Cavalcanti, 1994; Goldwasser, 1975; Vianna, 1995) chamarem atenção para o aspecto das várias influências e trocas – afinal, uma característica das culturas – presentes no “mundo do samba”, reforçando uma crítica ao essencialismo, o que eles chamam de “mundo” reúne características – um “conjunto de fenômenos socioculturais” (Velho, 1994a, p.64) – que permitem contrastar com outras culturas e, portanto, possibilita a conceituação de *cultura do samba*, especificando uma identidade cultural.

Os estudos existentes que abordam o samba detêm-se no carnaval ou na Escola de Samba, não abarcando outros aspectos relacionados ao samba. Cabe afirmar que reconheço a importância da Escola de Samba para o gênero musical e para a formação desta

cultura, mas seu próprio crescimento, com as tensões, contradições e múltiplas trocas verificadas em seu espaço⁶², produziu novas referências. Fez aumentar, por exemplo, a força e a influência das rodas de samba – que perderam a ligação orgânica quase que obrigatória que tinham com as Escolas de Samba – na *cultura do samba*. Essas rodas têm mantido um aspecto fundamental da criatividade do sambista que são os versos de improviso e os sambas de quadra⁶³, em boa parte ausentes das quadras das Escolas de Samba nos dias de hoje. Também a inovação e liberdade de tocar os instrumentos é maior nas rodas de samba. Outro aspecto é que nas rodas de samba mantém-se um maior grau de companheirismo e proximidade, que a Escola de Samba, com seu gigantismo e acelerada comercialização, acaba enfraquecendo.

Na história do gênero samba, as rodas de samba – o batuque, o samba de roda – sempre existiram e foram anteriores à formação das Escolas de Samba (Cabral, 1996; Moura, 1995). Embora com algumas modificações, tais como introdução de novos instrumentos e comercialização de comida e bebida pelos organizadores, elas encarnam um tipo de sociabilidade e os valores dos primórdios do samba. Foram elas que impulsionaram e lançaram para o mercado inúmeros sambistas e grupos de samba que fizeram e fazem sucesso. As rodas de samba se multiplicaram e acontecem de domingo a domingo na cidade do Rio de Janeiro, favorecendo a possibilidade de sobrevivência financeira de inúmeros instrumentistas. Em geral elas ocorrem num clima de paz, descontração e com baixo custo para quem frequenta.

⁶² As questões como tradição *x* modernização, velha guarda *x* mais jovens, samba-enredo *x* samba de terreiro, samba no pé *x* mercantilização, por exemplo. Ver Cabral (1996), Candeia e Isnard (1978), Cavalcanti (1995), Goldwasser (1975), Lopes (1981); Tramonte (1996), entre outros.

⁶³ Os denominados “sambas de quadra ou de terreiro”, são os sambas “de meio do ano”, ou seja sambas que eram apresentados nas Escolas de Samba por vários sambistas e que não concorriam a nada.

Um dos maiores compositores de samba, Candeia⁶⁴, e outro sambista e pesquisador, Isnard Araújo, ambos da Portela, escreveram o livro *Escola de Samba: árvore que esqueceu a raiz*, onde criticam o afastamento destas agremiações da cultura típica do samba, que eles resumem:

A Escola de Samba, berço de nossa música popular, é uma *fonte de cultura com características próprias*. A presença de uma *cultura dessa natureza, com seus próprios valores, atitudes e modos de comportamento* tem sido amplamente notada nas atividades e reuniões sociais realizadas nas Escolas através dos ensaios, rodas de samba, nas brincadeiras de Partido-Alto, nos diversos tipos de festas características das Escolas, na maneira de vestir, na linguagem, nos hábitos alimentares, nas danças e ritmos. *Ao participar dessas atividades o sambista formula e é envolvido por sua própria cultura, influenciado pelos valores adquiridos dos seus predecessores* ou ainda pelo auxílio dos meios de divulgação da cultura (imprensa, rádio e televisão). (Candeia & Isnard, 1978, p.68, grifos meus)

Para DaMatta (1997), olhando por outro ângulo, as Escolas de Samba têm uma forma organizacional que permite uma grande flexibilidade, “possibilitando a criação de um campo social próprio, especial, onde se podem congrega ricos e pobres, pretos e brancos, dominantes e dominados.” (p.132). Mas imediatamente ele explica um aspecto crucial desta flexibilidade: existe um *centro* em torno do qual as Escolas de Samba se organizam. DaMatta (1997, p.135) aponta aí um “paradoxo social e político”, pois os mais pobres, os “de *baixo*”, buscam a “conciliação” e não o confronto com os “de cima”, embora ressalve: “e isto sem perder o seu centro inicial.”

Para entendermos a marca cultural afro-brasileira nas Escolas de Samba, apesar de toda a abertura que, estrategicamente, *os sambistas buscam* ao abrir para todas as classes sociais, escreve DaMatta (1997, p.132-133):

A escola de samba parece ter uma dupla ordem organizatória. *No seu centro existe um núcleo de pessoas fortemente relacionadas entre si pelo parentesco, pela residência, pela cor e pelas condições gerais de existência social. São os ‘donos’ ou os ‘pais’*

⁶⁴ Antônio Candeia Filho (1935-1978), era da ala de compositores da Portela e, criticando os rumos que a sua escola e as demais estavam tomando, fundou o Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo.

da agremiação: seus fundadores, criadores e sustentadores morais. Agora, em torno deste centro, existe uma outra ordem muito mais flexível e difusa, compondo uma área voltada para o mundo exterior” (grifos meus).

Estes “fundadores, criadores e sustentadores morais”, regra geral vivendo no subúrbio ou favela tendo o samba como orientador de suas vidas, são o “centro” da Escola de Samba e da difusão de uma *cultura do samba*, que se reproduz, com atualizações, das tradições do samba⁶⁵. Um entendimento de tradição é aquele em que os fenômenos culturais “são transmitidos de uma geração a outra”, explica García Canclini (1997, p.213). São exemplos de tradição no samba: as Escolas de Samba com ala das baianas e bateria somente com percussão, a roda de samba, o partido-alto e o verso de improviso, o samba de quadra, a feijoada na Escola de Samba, o sapato branco etc. O entendimento conservador de tradição é aquele que vê a cultura como coleção de bens, algo cristalizado, sem ver os sujeitos e as relações sociais e de poder que estão presentes na produção dos bens culturais (García Canclini, 1997). Quando estou falando de tradição, não se trata de uma visão do “samba de antigamente”, concepção idealizada do passado, mas de traduções da tradição. O sentido é de reconstrução criativa do legado de gerações anteriores⁶⁶.

O Pagode da Tia Doca⁶⁷ é um exemplo de como se sustenta a *cultura do samba* fora da Escola de Samba e dela guardando autonomia. Organizado há mais de três décadas entre os bairros de Oswaldo Cruz e Madureira por uma *pastora* da Portela, a “Tia”

⁶⁵ Para uma desconstrução do termo tradição, ver Eric HOBBSAWN (2002), Introdução: a invenção das tradições, p.9-23, in: HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence, *A invenção das tradições*, e Néstor GARCÍA CANCLINI (1997), *Culturas Híbridas*, capítulos 4, 5, 6 e 7, pp.159-350.

⁶⁶ Ver Eduardo Granja COUTINHO (2002), *Velhas histórias, memórias futuras*: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola, principalmente o capítulo 5: Para além do culto à tradição e do culto à transformação, pp.93-142.

⁶⁷ Em trabalho apresentado ao X ENDIPE, desenvolvo algumas observações sobre o Pagode da Tia Doca. Ver Augusto César Gonçalves e LIMA (2000), “A cultura do samba: um espaço educativo?” In: *CD-ROM X ENDIPE*, Rio de Janeiro, xendipe/artigos/237C.PDF.

Doca, ele acontece o ano inteiro, aos domingos⁶⁸. Sua roda de samba era⁶⁹ considerada tradicional pelos sambistas que a freqüentam, pois, por exemplo, não usava amplificação de som, cantava fundamentalmente *samba de raiz*, ainda que já haviam surgido importantes mudanças tais como a atividade de um *DJ* nos intervalos, uso de microfone para convidados e cobrança de ingressos. Representa uma das formas de fazer pagode do subúrbio. Entre os vários tipos de samba apresentados, destaca-se o *partido-alto*, o samba de verso de improviso, do qual só participam *bambas*⁷⁰. As pessoas comparecem bem trajadas, sendo referência masculina a calça de linho e sapato de couro; a saia e sandália ou sapato de salto para as mulheres. Toda a organização, a participação das pessoas na mesa para tocar, a participação das *pastoras*, a presença dos *bambas* e seus duelos em versos, o ambiente festivo e familiar, o caldo de feijão, a lingüiça frita, a cerveja gelada, as brincadeiras com quem está comemorando o aniversário no pagode, a boa recepção aos visitantes e os abraços e beijos nos amigos, as menções simbólicas aos cultos afros e santos católicos, são parte da *cultura do samba*, reproduzida naquele evento.

O samba *Nos pagodes da vida*⁷¹, dos autores Roberto Serrão e Guilherme Nascimento, dá a dimensão da presença das rodas de samba, também chamadas de *pagode*, no universo dos subúrbios cariocas:

Laia, laia, laia...
Tem pagode segunda-feira
Tem pagode na terça-feira
Quarta-feira tem Cacique
Eu vou sair, me divertir

⁶⁸ Desde 2002 o Pagode da Tia Doca também realiza sua roda de samba no centro da cidade, às sextas-feiras.

⁶⁹ A partir de julho/2003, houve uma mudança para um lugar mais amplo, no Clube dos Carteiros, em Oswaldo Cruz, onde havia amplificação de som e um pequeno palco. Isto gerou discordâncias entre os sambistas e freqüentadores. Em 2004 retornou novamente para o antigo lugar, que estava a quatro quadras, em Madureira, voltando quase que totalmente ao estilo tradicional, apenas amplificando o som dos instrumentos.

⁷⁰ Bambas são aqueles sambistas considerados excelentes na composição e no improviso.

⁷¹ Cf. *CD Pagode da Tia Doca*, faixa 17, Paradoxx Music, n.4106002-1, 2000.

Tem pagode na quinta-feira
Tem pagode na sexta-feira
Já comprei sapato novo
Vou estrear no Fundo de Quintal
E nesse fim de semana vou levantar poeira
Quando cair na gandaia
Segura a barra da saia
Vou balançar as cadeiras, mostrar porque
Seu preto tem orgulho de você

Eu quero ver, você sambar,
O samba é terapia popular
Samba iô, iô
Samba iá, iá
Seu preto tem orgulho de você

} bis

Cabe reafirmar que a *cultura do samba* não se resume às Escolas de Samba, mas se expressa, também, nos almoços entre amigos e parentes, nas rodas de samba, pagodes, shows, nos blocos carnavalescos, atividades de solidariedade para angariar dinheiro para a família de um sambista, gurufins, entre outros espaços. Assim, em muitos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, a relação com o samba implica em certo “estilo de vida” e “visão de mundo”, em compartilhar certos valores e crenças.

Diante do que foi argumentado, descarto a possibilidade de entender o samba como uma “subcultura” da *cultura popular* ou da *cultura afro-brasileira*, pois dá uma idéia de hierarquização que de nenhum modo se coloca. Velho (1997a), discutindo os limites da utilização da noção de “subcultura”, vai estabelecer uma demarcação que me interessa para poder utilizar o termo *cultura do samba*: “... se pudermos situar essas unidades sociológicas dentro de um *campo de comunicação comum* [grifo meu], em que existe um conjunto de crenças de algum modo compartilhado, estaremos falando de *cultura*.” (Velho, 1997a, p.84)

Deste modo, estamos querendo situar a existência de uma *cultura do samba* – algo que também é heterogêneo e pode se expressar diferente na zona sul e na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo – que permeia o “mundo do samba”. Esta existe nos subúrbios cariocas onde o samba está presente, mais forte

em alguns do que em outros, dependendo da ligação histórica de determinado subúrbio com o samba, reconhecendo sempre que existem outras culturas presentes nestes subúrbios.

Definir *cultura do samba* implica em aceitar a diferenciação existente nela. É que o samba, o “mundo do samba”, abarca múltiplos espaços geográficos e sociais, não estando circunscrito aos subúrbios. As culturas não são homogêneas e o samba também faz parte da vida (e até mesmo do cotidiano, tal é o grau de envolvimento e participação) de pessoas cujas idades são variadas e que vivem na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, em bairros como Ipanema, Leblon, Copacabana, Gávea, Jardim Botânico, Botafogo etc., na zona norte em bairros como Tijuca, Grajaú e Rio Comprido ou na zona oeste em bairros como a Barra da Tijuca. É só verificar a crescente participação de indivíduos destes bairros nas rodas de samba de subúrbios, centro da cidade e em diferentes áreas da região metropolitana. Há um rico campo de pesquisa em aberto para estudar este fenômeno no campo da Antropologia e Sociologia – mas que não faz parte desta proposta de pesquisa – assim como também na Educação. Quero delimitar, então, o meu estudo pelas manifestações apresentadas da *cultura do samba no subúrbio carioca*, especificamente em Oswaldo Cruz e adjacências.

Assim, a diferença entre subúrbios e bairros da zona sul da cidade do Rio de Janeiro é emblemática para nossa pesquisa. Em dois estudos na área da Antropologia que tiveram os subúrbios cariocas como campo de pesquisa, Vianna (1997a) e Heilborn (1984)⁷² apontam como categoria acusatória o termo “suburbano”, chegando a uma conclusão de que é uma construção da zona sul da cidade e que, por outro lado, existe uma identidade suburbana vista como positiva pelos suburbanos. Mas, de fato, a identidade suburbana tem como diferenciação uma oposição ou diferença à identidade de zona sul. Se Vianna (1997a), por um lado, procura

⁷² Cf. Hermano VIANNA, *O mundo funk carioca*, e Maria Luiza HEILBORN, *Conversa de portão*. Ambos são oriundos de dissertações de mestrado do PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, sob a orientação do professor Gilberto Velho.

também desmistificar a identidade suburbana como guardiã da tradição e avessa às novidades vindas de fora, Heilborn (1984), por outro lado, explicita que *os indivíduos que moram nos subúrbios assumem uma identidade suburbana carioca* com estilos de vida e projetos diferentes daqueles da zona sul.

Há, desta forma, se não uma oposição, mas uma diferenciação entre subúrbio e zona sul da cidade do Rio de Janeiro que leva a uma produção cultural e simbólica que difere uma da outra⁷³. Para nós, esta diferenciação é bastante significativa e permite que entendamos a existência de maneiras particulares de se viver, experienciar, produzir, construir a *cultura do samba* nos subúrbios cariocas. Além do mais, o *samba do subúrbio*, como uma identidade cultural, é uma *categoria nativa*. Para muitos sambistas do subúrbio, o lugar de produção do samba e de toda a sua rede de significados, é o subúrbio, que neste aspecto, é comparado ao morro, à favela. Segundo estes sambistas, é lá que está a “verdadeira” *cultura do samba*. Como dizem os versos do samba de Edinho Oliveira, Odé Amin José e Marquinhos de Oswaldo Cruz: “... Eu vou, pra Oswaldo Cruz, eu vou/ Quilombo do samba/ Pra me aculturar...”⁷⁴. Como se vê, o termo quilombo não é usado à toa.

Podemos dizer que a *cultura do samba* é uma cultura de paz porque promove o encontro para a diversão e a alegria, pois o samba está ligado à festa, embora não se resuma a isto. Isto não significa ausência de conflitos nem tampouco inexistência de brigas e choques entre freqüentadores de samba pois muitos eventos de samba são massivos e estamos falando fundamentalmente de uma história de grupos subalternizados, portanto vivendo em condições sociais precárias. Historicamente, o conjunto de fatores socioculturais relacionados ao samba está ligado à afirmação de um grupo social e étnico, e a uma das formas de enfrentamento das

⁷³ Esta diferenciação aparece nas obras dos compositores de camadas médias da zona sul nos anos de 1960, que criaram um samba diferente, a bossa nova. E hoje aparece na fala dos compositores do subúrbio ao afirmarem que fazem um *samba de raiz*, por exemplo.

⁷⁴ *CD Negro*, Edinho Oliveira, ESB 9804, Etnia Music, 1998, faixa 5.

mazelas sociais, aí incluídos o preconceito e o racismo, que este grupo sofre, e suas conseqüências. Esta é uma das razões de sua prática afirmar a alegria e a paz. Mesmo sendo crônica do dia a dia, quando as mazelas da vida são narradas muitas vezes com ironia, na esfera particular ou social, os sambas, os sambistas e a cultura desenvolvida e disseminada em torno desta forma peculiar do carioca cantar e dançar é uma cultura de acolhimento.

A história do samba e dos sambistas (Candeia & Isnard, 1978; Lopes, 1981; Moura, 1995; Cabral, 1996; Tinhorão, 1969) não é como um desfile na avenida, onde só aparece a beleza e o brilho. Muita luta, muito sofrimento, muita humilhação, mas também muita afirmação e a alegria de que eles estão aí se renovando continuamente. Como inicialmente o samba era uma atividade de negros e mestiços (Cabral, 1996; Tinhorão, 1969), em sua imensa maioria pobres, a história de seus ancestrais está presente, desde as lutas dos quilombolas até as atividades urbanas antiescravistas do século XIX e a posterior luta contra a situação da população negra pós-abolição. Esta história está presente nas estratégias de ocupação de espaços públicos desenvolvidas pela população negra.

Ahias Siss (1999) chama a atenção para o fato de que nas duas primeiras décadas do século XX existiram várias organizações de ativistas negros preocupadas com a educação dos afro-brasileiros:

Dentre as várias organizações de ativistas que desenvolveram atividades educacionais e culturais nesse período, destacam-se o Centro Cívico Palmares, o Clube Negro de Cultura Social, a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos e a Frente Negra Brasileira, sem dúvida a mais importante organização de ativistas, tanto pela sua durabilidade no tempo, quanto por suas realizações diversificadas. (Siss, 1999, p.64)

Siss (1999) cita o jornal *A Voz da Raça*, de 1933, fazendo referências à instalação de escolas e cursos mantidos pela Frente Negra Brasileira (FNB). Esta organização cria e mantém cursos profissionalizantes de corte e costura, pintura, ornamentação,

pedreiro, manicure, cabeleireiro e marcenaria. Em que medida, podemos pensar, as Escolas de Samba não cumpriram este papel na organização e preparação para o desfile? Conforme vimos, Tramonte (1996; 2001), apontou vários processos pedagógicos na prática da Escola de Samba, inclusive a *pedagogia da ação escolar*, no processo para se colocar uma escola de samba na avenida para o qual concorrem os saberes de várias disciplinas⁷⁵ (Lima, 2001).

Seria um pensamento a-histórico ver o surgimento dos Cordões, Ranchos, Blocos Carnavalescos e Escolas de Samba, desligado do processo histórico em curso no Brasil no final do século XIX e início do século XX, processo este marcado por proibições e exclusões da população afro-descendente de seus direitos e de sua invisibilidade no espaço público. Naquele período o senso comum e a intelectualidade via a participação do negro na constituição do Brasil como insignificante. Ainda que este pensamento estivesse longe da verdade⁷⁶, a marca do papel da população afro-descendente em nossa história no início do século XX era somente sua contribuição como mão-de-obra escravizada, enriquecimento da língua portuguesa falada no Brasil, a culinária e a música, esta última ainda carecendo de ser legitimada até então. Desse modo, as formas mais lúdicas de manifestação e organização dos afro-brasileiros estavam ligadas à sua cultura no sentido antropológico, de rede de significados, códigos, costumes, maneiras de se portar, da religião, da expressão corporal. Moura (1995, p.95) mostra um sentido político nestas formas de organização dos afro-brasileiros:

Enquanto as classes populares, em sua minoria proletarizadas, sob a liderança inicial dos anarquistas, se organizavam em sindicatos e

⁷⁵ Ver também Cintia de M. MORAES, *A cultura brasileira revelada no barracão de uma escola de samba: o caso da família imperatriz*, 1996. (Dissertação de Mestrado . Departamento de Administração da PUC-Rio).

⁷⁶ Ainda hoje persiste em alguns manuais de história esta visão que ignora o papel civilizatório fundamental dos afro-descendentes na constituição do Brasil como nação. Contrária a esta visão, ver a este respeito o número temático da *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Negro Brasileiro Negro, nº25, 1997. Ver também, a despeito de seu olhar da casa-grande, Gilberto FREYRE, *Casa-grande e senzala*, 1999.

convenções trabalhistas, grande parte do povão carioca que se desloca do cais pra Cidade Nova, pro subúrbio e pra favela, predominantemente negro e mulato, também se organiza politicamente, em seu sentido extenso, a partir dos centros religiosos e das organizações festeiras.

De maneira que a *cultura do samba* está lastreada num fazer histórico e numa relação com o mundo que fazem daqueles que constroem e pertencem a esta cultura, sujeitos históricos. Ela faz parte dos modos de vida de parte considerável da população carioca e se constitui em parte de sua identidade cultural. É produtora de saberes e afirma e projeta a cidade do Rio de Janeiro para o mundo. O resgate das tradições, no sentido de traduzir os modos de se fazer de gerações anteriores, atualizando e dialogando com o presente e seus sujeitos, é um processo próprio da *cultura do samba*. É isto que a mantém e a fortalece. Constitui isto também um processo pedagógico.

Assim, após a discussão conceitual que fiz ao longo de todo o capítulo, considero a cultura, que tem uma relação orgânica com a educação, uma lente privilegiada para analisar o espaço escolar. Entretanto, como vimos, existem várias acepções de cultura. De modo que parto da concepção antropológica do termo, entendendo-a como redes de significados e um conjunto de fenômenos socioculturais que podem ser diferenciados e contrastados com outros conjuntos também identificados como cultura.

Considerando a possibilidade do papel constitutivo da cultura para a análise social, defendo a ampliação do conceito tal como é largamente utilizado na educação, através das categorias *cultura escolar* e *cultura da escola*, bem como construo o conceito de *cultura do samba* para entender um tipo de cultura social de referência dos alunos/as.

A partir de determinados autores escolhidos, discuto os conceitos de *cultura escolar* e *cultura da escola*, reconhecendo uma diferenciação conceitual entre estas categorias, mas ao mesmo

tempo apontando uma interpenetração existente, de maneira a se trabalhar com a conjunção dos conceitos na forma de *cultura escolar/cultura da escola*. Desse modo, é possível identificar no espaço escolar – nem sempre com a mesma força e regra geral de maneira hierárquica – um entrecruzamento de várias culturas, como a *cultura crítica*, a *cultura acadêmica*, a *cultura social*, a *cultura institucional*, a *cultura experiencial* (Pérez Gómez, 2001), bem como expressões destas culturas como os denominados *currículo formal* e *real* (Gimeno Sacristán, 1995, 1996), as formas ritualísticas do espaço escolar (McLaren, 1991), e as *culturas sociais de referência* dos/as estudantes.

Em minha interpretação a *cultura escolar* incorpora algo mais do que os conteúdos cognitivos e simbólicos que são objetos de transmissão deliberada no contexto escolar (Forquin, 1993), e que são responsáveis pelo acesso a conhecimentos e competências estruturalmente fundamentados (Forquin, 2000). Passa a incluir o *currículo real*, além do *currículo formal* (Gimeno Sacristán, 1995) e ser entendida como uma reconstrução da cultura feita em determinadas condições de escolarização (Gimeno Sacristán, 1996). Passa a ser também percebida como um cruzamento de culturas com a responsabilidade de fazer uma *mediação reflexiva* daqueles influxos plurais que as diversas culturas exercem nos/as estudantes (Pérez Gómez, 2001). Nesta interpretação, a *cultura da escola*, com seus modos próprios de regulação e transgressão, seus ritmos e ritos, sua própria produção e gestão de símbolos (Forquin, 1993), se interpenetra com a *cultura escolar*, fazendo sentido tomar como categoria de análise esta interpenetração, assim expressa *cultura escolar/cultura da escola*.

O conceito de *cultura do samba* é construído no sentido de efetuar um recorte em função dos interesses desta pesquisa, entendido a partir da acepção antropológica, como um conjunto de valores, visões de mundo, rede de significados próprios da natureza humana. Mais do que um alargamento do termo, entendo a *cultura do samba* como parte da *cultura popular*, reconhecendo as situações

de subalternidade a que estão submetidos seus sujeitos, a mescla de conformismo e resistência, a tensão entre relação e antagonismo com a cultura dominante, presentes em sua realização. Como qualquer cultura, não é homogênea, abarcando formas diferenciadas de lidar com sua produção simbólica.

A *cultura do samba* tem origem no legado africano no Brasil mas se constitui num contínuo enriquecimento com a contribuição de culturas diversas. Assim, ao mesmo tempo em que traço seus contornos gerais, na rede de significados, nos valores, hábitos e tradições ligadas ao gênero musical samba e seus atores e a maneira que ocupam alguns espaços, faço um recorte de como a *cultura do samba* se expressa em determinados subúrbios cariocas.

4

A Escola Azul na passarela

As escolas, numa analogia aos desfiles das escolas de samba, fazem seu “desfile” todos os dias em que têm atividades. Este “desfile” pode ser visto nas salas de aula – o epicentro da *cultura escolar* – mas também em todos os elementos que concorrem para que elas existam: as regras, normas, rotinas, currículo explícito e implícito, as atividades dos atores e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, constituindo a *cultura escolar* e a *cultura da escola* (Forquin, 1993).

Ao observar a Escola Azul pude verificar que, contrariamente ao senso comum sobre a escola pública, ela é *uma escola que funciona*, do ponto de vista de toda a comunidade escolar¹. Ao mesmo tempo, a escola está inserida num bairro que tem como uma de suas identidades culturais a *cultura do samba*. São, portanto, várias culturas presentes num mesmo espaço. Como tem sido as relações entre estas culturas? Como elas se cruzam (Pérez Gómez, 2001)? Como interagem os atores? Como é o “desfile” da escola em seus aspectos cotidianos? É o que pretendo descrever e analisar neste capítulo, reconhecendo desde já uma separação arbitrária do que é descrito e analisado em cada sub-item, na medida em que os diferentes aspectos estão *em relação*. A separação é feita no intuito de realçar as questões observadas.

4.1

A cultura escolar/cultura da escola e seus atores

No capítulo anterior apresentei as concepções de *cultura escolar/cultura da escola* mostrando uma forte inter-relação entre ambas. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo, faz parte do que Forquin (1993) chama de *cultura escolar*. No entanto, a construção do PPP pode ser uma característica da *cultura*

¹ O termo *comunidade escolar* é entendido aqui como o conjunto de atores que interagem no espaço escolar: direção da escola, professoras/es, funcionários, estudantes e *responsáveis* pelos/as estudantes.

da escola de uma determinada unidade escolar, por sua construção democrática, pela participação de toda comunidade escolar ou, pelo contrário, pela ausência de debate ou consulta à comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico é um “instrumento que define a identidade da escola e suas características específicas”, afirma De Rossi (2003). Da mesma maneira poderíamos falar da administração da escola, da figura da direção, da merenda, da falta do recreio etc. Desse modo, procuro descrever e analisar os elementos que traduzem na prática a *cultura escolar/cultura da escola* em suas inter-relações na Escola Azul. Eles são inúmeros e variados, e escolho alguns que, entendo, contribuem mais fortemente para a compreensão das inter-relações culturais neste espaço escolar, sem pretender abarcar a totalidade. Estes elementos se configuram em lugares, fazeres e atores, que são os seguintes: o pátio, o Projeto Político-Pedagógico e o currículo, os atores (diretora, coordenadora pedagógica, professoras/es, estudantes, *responsáveis*), aulas de Educação Física, e turma da fase final do Ciclo de Formação.

4.1.1 O pátio

Uma parte das/os *responsáveis* vai embora tão logo a criança entre no pátio,parecendo reconhecer nele um território da escola (caderno de campo)

O pátio é o ponto de partida da aventura cotidiana dos/as estudantes da Escola Azul. É o início do território da escola. Ali chegando o/a aluno/a mergulha na *cultura escolar/cultura da escola*. As referências passam a ser as *tias*, os/as colegas, a disciplina escolar, a formação da fila, a escada que os/as leva para as salas, a diretora, o sinal.

Dia 17 de março de 2004

Manhã – Na hora da entrada o pátio vai se enchendo e o barulho aumentando pela conversa, gritos, correria. As/os *responsáveis* ficam do lado de fora, algumas/uns delas/es coladas/os à grade, assim como algumas/uns alunas/os, olhando o movimento crescente do pátio. Elas/es conversam entre si, algumas/uns

conversam com as crianças que trazem e outras/os ficam paradas/os, só olhando. Olhar, só isto, também acontece com algumas/uns alunas/os que ficam de fora e até mesmo de dentro do pátio, no canto e na fila formada. É um olhar que parece se alimentar daquele alvoroço todo, daquele movimento, daquela energia presente que as crianças trazem quando estão juntas e que me parece uma característica do espaço escolar. É como se cada riso, fala, grito, movimento, olhares para tudo que se tem próximo, correria, tudo isso fosse realização de quem olha. E as pessoas que estão olhando – sejam elas adultas ou estudantes – ficam como que hipnotizadas por instantes, só olhando, só olhando, sem nada a dizer. Este é um momento que se deseja eternizar: os/as estudantes para não entrar para a sala de aula; as/os adultas/os sabendo que ao acabar aquele momento, lhe esperam o trabalho e as responsabilidades. Mas eis que soa o sinal...

A condição de aluno/a se estabelece ao entrar no pátio. Antes, apesar do uniforme, ele/a é filho/a de alguém, está sob a responsabilidade de alguém. Ao atravessar o portão da escola, ainda está nesta condição. Ao entrar no pátio, é estudante da Escola Azul. Se perguntassem ao/à aluno/a que estivesse a caminho da escola quem era ele/a, responderia: filho/a de beltrano ou de sicrana. No pátio, a mesma pergunta receberia de resposta: aluno/a da tia fulana, ou então, aluno/a da 8ª série. Ele/a está assumindo seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995)

Dia 17 de março de 2004

Bate o sinal às 12:56h pelo meu relógio. Gritaria. As professoras estão no pátio e começam a organizar as filas para os/as estudantes subirem para as salas. À tarde, primeiro sobem as crianças da Educação Infantil, depois os Ciclos e o restante do primeiro segmento. Organizado pela diretora Ana, também separado por série e gênero, o *ginásio* sobe depois. As/os *responsáveis* ficam olhando até as crianças pequenas começarem a subir as escadas, alguns grudados na grade, como se certificassem que vão estar seguras quando estiverem longe de seus olhos. Assim que as crianças vão sumindo na escada começam a ir embora. São 13:04h. Alguns alunos do primeiro e segundo segmentos chegam atrasados e sobem direto. Ana sobe para a secretaria avisando aos responsáveis que estavam esperando para a reunião que mandaria chamá-los daí a instantes. Toda aquela algazarra e agitação dão lugar a um certo silêncio e tranquilidade que chegam a incomodar.

Numa escola que não tem recreio, o pátio tem seu papel realçado nas entradas e saídas dos/as estudantes. Como explica

Dayrell (2001) a arquitetura da escola não é neutra e expressa uma expectativa de como seu espaço será ocupado. Contudo, os/as estudantes re-significam e se apropriam do espaço. No caso da Escola Azul, a re-significação de que fala Dayrell (2001) é obstaculizada em parte, não só pela carência do tempo livre do recreio, mas também pela proibição dos/as alunos/as ficarem no pátio². Por isto os momentos antes da subida para as salas revelam explosões de energia.

4.1.2

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo

“Eu acho que para trabalhar com projeto você tem que abrir mão de algumas coisas que aprendeu na faculdade.”

Até 2004 foram construídos três Projetos Político-Pedagógicos (PPP). O primeiro, denominado “Transformação”, para o período 1997-1998, o segundo, denominado “Transformação II”, para o período 1999-2000, e o terceiro, denominado “Só o sonhador constrói o futuro”, para o período de 2001-2003. Todos formulados sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica Aída, na escola desde 1988. Neste processo, Aída avalia como ponto de mudança o projeto “Transformação II”. Disse que o primeiro projeto, ela sequer estava na coordenação pedagógica, cargo que só passou a existir na escola em meados de 1998, estando ainda na sala de leitura. No Projeto Político-Pedagógico “Transformação II”, ela já pôde levar em conta a experiência de coordenação. Neste período a Escola Azul teve maior ebulição, tendo uma grande equipe comprometida com a escola, sendo o momento histórico chave para as mudanças desenvolvidas na escola, segundo seu depoimento.

Embora não definindo muito precisamente o PPP e o trabalho da Escola Azul com projeto, Aída explica o caminho percorrido:

² A diretora não aceita permanência dos/as alunos/as na escola – em qualquer dependência – se ela não autorizar. Assim, se por acaso faltar um professor nos últimos tempos ou nos dias de Centro de Estudos Integral, em que os/as estudantes são liberados às 9:30h, todos têm que ir para casa. Alunos/as do turno da tarde só podem entrar para o pátio após as 12:00h.

Então, o projeto político pedagógico aconteceu em três momentos. Logo que eu saí da sala de leitura para a coordenação, foi em 199...6, ou 98, por aí, eu já levei um primeiro Projeto Político-Pedagógico, que era o “Transformação”. Eu digo que ele era, assim, bem artesanal: objetivo, justificativa, pontos, uma coisa bem sucinta. E aí eu fui pra coordenação, lógico que cheia de gás, cheia de vontade de mudar a cara do pedagógico da Escola Azul. [...] Então eu construí o Projeto Político-Pedagógico da escola que foi o “Transformação 2”. E aí foi esse projeto premiado. Por que? Porque a gente partia do pressuposto que a gente não tem que ter só teoria, tem que ter ação. Então chega de blabláblá e vamos para a ação. Passamos para o “Só o sonhador constrói o futuro”, que também foi um movimento muito bacana, pensar nestes sonhadores não como utopia meramente, mas como possibilidade de conquista, e finalmente chegamos onde nós estamos neste momento, a construção de um novo projeto. Então, agora, o Projeto Político-Pedagógico está em fase de construção. Eu estou começando a colher estes dados, vendo a realidade atual da escola, tentando me afastar um pouquinho destas confusões emocionais pelas quais às vezes a escola passa, para poder situar o que a escola está precisando, qual é o formato que eu vou dar. O projeto “Azul em movimento” é, vamos dizer assim, seria o projeto pedagógico³. O tema que queria passar pelos bimestres até o final do ano. Então, todo ano, a gente seleciona um tema, diante do maior, do Projeto Político-Pedagógico, como não tinha o maior esse ano eu parti do movimento. Até para dar idéia de que? O que é o movimento? É tudo isso que está passando, indo e voltando, o tempo todo. Então eu dividi em quatro momentos, o movimento social, cultural, ecológico e histórico.

Para Vasconcellos (2002) o PPP é um documento de planificação, um elemento de referência da caminhada e quando construído coletivamente resgata o “sentido científico e libertador do planejamento” (p.169). Vasconcellos (2002, p.169) assim o define:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

³ Este aspecto da explicação da coordenadora pedagógica está de acordo com a literatura, como explica Celso dos S. VASCONCELLOS: “enquanto o *Projeto Político-Pedagógico* diz respeito ao plano global da instituição, o *Projeto de Ensino-Aprendizagem* corresponde ao plano didático”, in *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, Libertad, 2002, p.97.

O segundo PPP, em 1999, denominado “*Transformação II*” (grafia original), tem como referência a LDB (Lei 9394/96), a proposta curricular Multieducação (Secretaria Municipal de Educação, 1996), assim como autores como Freinet, Vygotsky, Piaget e Paulo Freire. Fruto do esforço e da experiência acumulada da coordenadora pedagógica em sala de aula, na sala de leitura e na elaboração do primeiro projeto, apresentava diagramas de tomada de decisão, planilhas e gráficos comparativos de desempenho dos/as estudantes da escola nos anos 1997 e 1998, e histórico do desenvolvimento do PPP. Isto permitiu, segundo Aída, a “construção de um PPP mais sólido” e ele foi premiado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto estabelecia como missão⁴:

Garantir o acesso ao saber mediante o processo de construção e reconstrução do saber em interação constante com o mundo que nos cerca, formando sujeitos conscientes, críticos e participativos, buscando as transformações das relações sociais nas dimensões econômica, política e culturais que garantirão a todos a efetivação do direito de ser e exercer a cidadania.

Apesar desta intencionalidade, nada aponta para uma participação efetiva da comunidade escolar na elaboração do PPP que, no entanto, foi aceito por todos. Esta característica poderia levar a classificá-lo, segundo De Rossi (2003), de um “projeto do chefe”⁵. Reconhecendo esta contradição, um de seus objetivos gerais era “criar uma gestão *efetivamente* participativa” (Transformação II, 1999, p.5, grifo meu). Apesar da limitada participação dos diferentes atores na elaboração tanto do primeiro quanto do segundo PPP, a escola avançou nos aspectos pedagógicos e nos compromissos da comunidade escolar com a Escola Azul, como atestam a evasão zero e o desempenho escolar acima da média da sua CRE⁶, embora Franco, Mandarino e Ortigão (2002a) tenham

⁴ Projeto Político-Pedagógico “Transformação II”, 1999, folha de rosto.

⁵ Segundo Vera L. S. DE ROSSI, “projeto do chefe é o projeto do(s) responsável(is) pela gestão da escola, sem discussão e negociação dos vários interessados da comunidade escolar”, in *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*, 2003, p.16.

⁶ Justificativa do PPP “Transformação II”, p.4, 1999.

aferido em pesquisa⁷ realizada a partir dos dados do SAEB de 1999, o impacto nulo do projeto pedagógico na eficácia da escola e, por outro lado, observado seu impacto negativo na equidade intra-escolar.

Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica, foi no bojo do PPP “Transformação II” e o que veio depois, “Só o sonhador constrói o futuro”, que a escola obteve um maior engajamento da comunidade, com a organização dos desfiles ecológicos de 1999 a 2002. Em 2004 o PPP estava em construção, colocado como uma idéia orientadora: “Escola Azul em movimento”. Afirma a diretora adjunta Arlinda:

Eu acho o projeto político da escola... não vou falar que é bom. Bom, todos são, mas acho um projeto viável. Tem muitos projetos, a gente até vê quando participa de cursos, a gente vê muitas idéias boas nos projetos políticos pedagógicos, mas que não são tão viáveis. Acho que a gente trabalha bem em cima da realidade. Então eu acho que é um projeto político pedagógico viável, um projeto aceitável.

Esta avaliação leva em conta as dificuldades de construção e prática do PPP, mas também as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação ao não serem preparados para trabalhar com esta perspectiva. É o que admite a professora de História, Adriana, reconhecida pelos estudantes e a direção como boa professora e compromissada com a escola:

Eu acho difícil trabalhar com projeto. Eu acho que para você trabalhar com projeto você tem que abrir mão de algumas coisas que você aprendeu na faculdade. Na faculdade você não aprende a trabalhar de maneira diferenciada. Eu não tive uma prática de ensino de História como eu dou aula. Então foi difícil a adaptação. [...] Mas é interessante porque você foge do tradicional. Era isso a minha preocupação, fugir daquele modelo tradicional que eu aprendi na faculdade e que conseqüentemente eu ia repassar para o meu aluno. Não é qualquer pessoa que consegue trabalhar com projeto não. Porque você tem que ter uma visão muito mais além do que você está acostumado, daquele conteúdo. Você tem que

⁷ FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M.I. (2002a), investigam sobre o impacto do projeto pedagógico elaborado pelas unidades escolares sobre a eficácia escolar e sobre a equidade, baseado nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999, matemática, 8ª série.

estar o tempo todo conectada com que o aluno está pensando, com o que o outro colega está fazendo.

Em 27 anos de existência houve uma série de modificações em vários aspectos na Escola Azul, mas a principal mudança, segundo a diretora Ana⁸, foi o resgate da auto-estima de seus/uas estudantes e professores/as, assim como do respeito à escola pela comunidade, que começou com a mudança de direção e o trabalho tendo por referência o Projeto Político-Pedagógico.

Ana relata que antes dela chegar à direção, a situação da escola era muito difícil. Era toda pichada, os/as funcionários/as não limpavam as dependências, os/as professores/as e alunos/as não eram comprometidos/as com a escola. Havia uma distância entre diretoras e professores/as, entre responsáveis e a escola, entre professores/as e alunos/as. Ao começarem a discutir aquela situação, constataram que naquele ambiente era muito pouco estimulante para se trabalhar e estudar. Um marco importante foi o convite para o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas, vir trabalhar na escola. Sua visão de meio ambiente proporcionou o desenvolvimento de idéias sobre esta questão. Assim explica Ana:

Porque a gente estava mais preocupada, naquele momento, com a questão do meio ambiente escolar. Mais tarde se passou a falar de uma maneira mais ampla de meio ambiente. Mas naquele momento: meio ambiente escolar! Que ele não era um facilitador da aprendizagem, ele atrapalhava muito isso. E aí a gente começou a bancar o trabalho junto com o Orlando, a mostrar a árvore do lixo, e aí ele apanhava o lixo derramado nas salas de aula e montou no meio do pátio uma árvore com todos os papéis de biscoito, copo, lata, e aí a gente começou a montar e a... incutir essas questões ambientais para as crianças. A gente começou a perceber e a prefeitura começou a jogar a questão do projeto pedagógico da escola. Toda escola estar amarrada num projeto onde a comunidade como um todo, aluno, professor, direção e comunidade em geral, responsáveis, funcionários, estivessem participando desse projeto. Era tudo que a gente precisava então para amarrar essa questão. Começamos a discutir com o funcionário porque ele não varria a sala, que o lixo estava derramado, o refeitório estava sujo, e aí começamos a discutir com o professor porque o aluno não estava sendo conscientizado para

⁸ A diretora Ana chegou na escola no ano de sua inauguração em 1977 e entrou para a direção como adjunta em 1990. Em 1992 foi eleita diretora, e posteriormente reelegendo-se sucessivamente.

manter a sala limpa, e com o aluno, porque ele estava sujando. A gente começou a levantar toda essa questão e aí a gente criou o projeto político pedagógico chamado “Transformação”. Todos nós buscaríamos essa transformação na escola. Ou seja, o funcionário a limpar, o aluno a zelar, o professor a perseverar em cima da limpeza e a direção da escola iria bancar então uma escola diferente. Aí nós começamos a pintar os corredores, salas, montar salas claras, na cor areia, botar a salinha do jardim na cor amarela, na cor verde, começamos a pintar porta de marrom, começamos a fazer parede... com esse trabalho que nós temos aí de texturização. Aí a gente começou a mudar pra podermos chegar num projeto que deve ter levado de 3 a 5 anos para acontecer. Agora já saiu, a escola já se transformou, o projeto já durou o tempo que tinha que durar e a gente já entrou em novos projetos. Já fala de meio ambiente de uma forma mais globalizada, já sai dos muros da escola, já se fala no Rio das Pedras vizinho mais próximo da escola, já se fala em questões ambientais como a minha aluna que foi à Brasília participar da Conferência do meio ambiente.

Em termos curriculares, como toda escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, o currículo segue a linha do Multieducação⁹:

propõe que, cada professor, e equipes escolares repensem e replanejem suas ações pedagógicas visando uma sociedade mais justa e democrática, na qual os **Princípios Educativos** do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens ao se articularem com os **Núcleos Conceituais** da Identidade, do Tempo, Espaço e da Transformação viabilizem através da ação escolar, a contribuição indispensável para a realização deste desejo (SME, 1996, p.112)

Na concepção do Núcleo Curricular Básico, a articulação entre os Princípios Educativos (que partem de uma visão holística de *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens*) e os Núcleos Conceituais (transformação, tempo, espaço e identidade)¹⁰ propostos, possibilita à escola contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e, conseqüentemente, promovendo a cidadania. Neste raciocínio estaria contemplada uma nova prática pedagógica, embora mantendo um currículo disciplinarizado. Este fator, como nota Araújo (2003), tende a manter uma concepção cartesiana, dificultando uma pedagogia centrada no projeto político-pedagógico

⁹ Cf. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico, 1996, p.105-156.

¹⁰ Cf. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico, 1996, p.114-115.

que a escola busca implementar. As disciplinas ministradas são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes Plásticas¹¹. Mas por outro lado trata-se de ensinar conteúdos social e cientificamente legitimados através das disciplinas. Este depoimento da professora de Artes Plásticas evidencia esta preocupação:

um aluno meu da 7ª série, a mãe é empregada doméstica e o pai é... motorista de uma pessoa... de um nível social muito alto, mora na Lagoa, esse pessoal. E eles trabalham lá, o casal. Eles trabalham há muitos anos, e esse menino que é meu aluno, a família gosta muito, de vez em quando esse garoto vai lá. Um dia a mãe dele veio me contar que ele tinha ido passar o final de semana lá com eles e quando ele chegou na sala do... eles o tratam muito bem, quando ele chegou na sala, tinha um quadro da Tarsila do Amaral, e era a matéria que a gente estava dando. Aí ele virou para o patrão: “Ih – assim, íntimo – uma Tarsila!” [ri] Aí o cara virou e disse: “ah, você conhece?!” Ele falou: “conheço, esta aí é o Apaburu” Aí o homem falou: “não acredito!” Aí a mãe falou: “é, escola municipal!” Aí o cara ficou empolgadíssimo! [conta com um sorriso na boca e olhos brilhando].

Como a escola não transmite toda a cultura, mas apenas parte dela, a seleção dos conteúdos é fundamental (Forquin, 1993). Esta seleção acaba por legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros (Silva, 2000; Candau, 2000b). Assim, um aluno reconhecer um quadro de uma famosa pintora brasileira é um atestado de que a escola tem como referência do seu desenvolvimento curricular expressões da cultura artística brasileira, em geral pouco presentes no ensino fundamental.

Araújo (2003) divide em “‘duas diferentes concepções’ o trabalho pedagógico”:

- 1) As disciplinas curriculares são o eixo vertebrador do sistema educacional e as temáticas transversais as atravessam.
- 2) As temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade.

Para o autor, na primeira concepção, a finalidade da educação ainda é o ensino das disciplinas, havendo espaços para o trabalho de

¹¹ O Núcleo Curricular Básico concebe 3 disciplinas para a área de Artes: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical, sendo que a escola escolhe uma delas. “E tem escolas que não têm nenhuma”, salienta a diretora Ana.

novas temáticas através de: a) atividades pontuais; b) disciplinas, palestras e assessorias sobre temas transversais; c) oferecimento de projetos interdisciplinares sobre temas transversais; d) a transversalidade deve estar incorporada nas próprias disciplinas; e e) a transversalidade é trabalhada como ‘currículo oculto’¹². O autor admite o valor destas estratégias e sua contribuição para a formação da cidadania, mas chama a atenção para o fato de que elas “mantêm as disciplinas tradicionais como eixo vertebrador do sistema educacional” (Araújo, 2003, p.54).

Na segunda concepção, para Araújo (2003), as disciplinas deixam de ser ‘finalidade’ para se constituírem em ‘meio’, como instrumentos para trabalhar temas centrais da preocupação social. O foco e os objetivos educacionais são modificados. Araújo (2003, p.59) explica:

Nesta perspectiva, os temas cotidianos e os saberes populares são o ponto de partida, e muitas vezes também de chegada, para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha.

Analisando a proposta da Escola Azul, é possível afirmar que sua prática educacional é mais próxima da primeira concepção, ainda que haja um esforço na construção de Projetos Políticos-Pedagógicos e de uma pedagogia de projetos na direção da segunda concepção, como pudemos reconhecer em seus esforços de elaboração de projetos específicos e nas dificuldades da abordagem transdisciplinar.

4.1.3 Os atores

Uma escola não é somente um prédio com salas de aula: ela comporta uma comunidade escolar. Ela é composta pelas/os diretoras/es, professoras/es, funcionárias/os, estudantes e suas/eus *responsáveis*. São elas/es os atores, que dão vida e sentido,

¹² Cf. Ulisses F. ARAÚJO, O ensino transversal. In: *Temas transversais e a estratégia de projetos*, 2003, p.48-57.

identidade e diferença, a qualquer escola. Na Escola Azul, sendo impossível falar de todos individualmente, apresento uma breve descrição e comentário sobre alguns atores individuais pela sua importância na história recente da escola, assim como sobre alguns atores coletivos.

4.1.3.1 A diretora

“eles me vêem como realmente o... o centro da escola”

Ana foi para a Escola Azul no ano de sua inauguração em 1977. Branca, moradora de Vila Valqueire, fez o Curso Normal e é professora desde 1968. Tem 57 anos, aposentada de uma matrícula em 1995, é formada em Ciências Contábeis e já deu aulas de matemática. Às vezes ela chega as seis da manhã e é a última a sair da escola. Sua dedicação é acompanhada pelo marido aposentado, que a ajuda em quase tudo: motorista, inspetor, comprador e olhos e ouvidos da direção. Ela se pronuncia em defesa da escola pública, conta que seus filhos estudaram com ela, como prova de sua confiança no ensino público. Quando soube que os novos uniformes estavam sendo criticados por alguns pais e alguém da Secretaria Municipal de Educação (SME) teria admitido que os uniformes não estavam sendo bem aceitos, ficou indignada: “eu teria o maior orgulho de usar estes uniformes! Isto é dinheiro público! Em minha escola eu vou bancar o uso dos uniformes!” Não admite também a falta de compromisso de professores com a escola em qualquer aspecto: “na minha época, eu nunca cheguei atrasada”, comentou, insatisfeita com uma professora que presenciei chegando atrasada por cinco minutos.

Dia 22 de setembro de 2004

Na hora da entrada o pátio é um alvoroço só. Grupos de alunos conversam, crianças correm de um lado para o outro. Agitação e correria. De repente, todos os alunos começam a se mover ao mesmo tempo e rápido para o centro do pátio e a formar as filas: a diretora acabou de chegar ao pátio e, sem dizer uma só palavra,

todos os alunos que estão no pátio vão para a formação e aguardam a sua ordem.

A relação da diretora Ana com a escola é marcante para toda a comunidade escolar. Aída, coordenadora pedagógica exemplifica a naturalização deste aspecto:

a gente até brinca muito com isso, a Ana, ela tem uma presença muito... marcante na escola. Tem um lado bom e tem um lado ruim. Não adianta que as pessoas não vão enxergar autoridade maior além da Ana ou igual, ou um pouquinho abaixo. Não, é a Ana. Então muitas vezes: “eu quero falar com dona Ana”, eu falo, “eu posso ajudar?” Não, é só com a dona Ana. Aí a dona Ana vai entrar – você vê isso lá – dona Ana vai entrar e ele vai perguntar uma besteira que eu poderia ter resolvido ou Arlinda, mas tem que ser “dona Ana”. Enfim, esta é uma questão de personalidade dela mesma, a presença dela. O que acontece, a mãe dela é moradora ali, então ela conhece, ela sabe, então isso também é uma coisa que facilita muito a ela o contato com as mães.

A situação e a visibilidade da Escola Azul se confundem com a marca da administração da diretora. Isto fica também evidenciado na fala de Leandro, branco, 15 anos, 8ª série, considerado ótimo aluno, com visão crítica, segundo seus professores:

Aqui nesta escola, pelo menos o que eu vejo e o que os outros falam de outras escolas, que é bem organizada, bem estruturada, tem um ótimo apoio com uma boa direção. Eu acho que é isto que faz uma escola boa, como os professores também. Pelo menos o que eu escuto de outras escolas, alguns diretores, aquele que ferram, [se eles] saem, as escolas se tornam uma bagunça. Por enquanto, dona Ana não saiu, não podemos dizer que [aqui] se tornou uma bagunça.

E quando perguntado sobre drogas na escola, é enfático: “não, drogas, não. A diretora não deixa rolar esse negócio aqui. Já corta na raiz”.

A própria diretora explica sua relação com a comunidade escolar:

São 27 anos dentro desta escola! Então eu fui professora dos pais de muitos alunos. A escola já está na terceira geração. É muito mais fácil para mim, eu acho que hoje a gente tem um nível de respeito, eles me vêem como realmente o... o centro da escola, eles têm clareza disso [...] eu procuro mostrar para eles que, por um lado eu sou assim muito... muito rigorosa, muito rígida, mas

eu tenho um outro lado em determinado momento que a gente conversa, eu faço reunião com eles...

Esta não é exatamente a percepção que algumas mães têm da diretora, como relata Otília, a funcionária negra que mora na escola e toma conta do portão para controlar entradas e saídas quando necessário: “tem umas mães que acham ruim, da maneira de ser, ‘ah, porque a gente não tem contato com as professoras, que tem que ser o que ela [a diretora] quer’. Tem mães que falam que a d. Ana quer botar isso aqui igual a um quartel”.

Ana demonstra que a sua relação com a escola é um projeto de vida. Dias depois de me conceder uma entrevista, ela me procurou pedindo para dar uma “declaração de amor à escola” porque na entrevista havia falado muito de trabalho e não dos sentimentos que tinha em relação à escola:

...dizer que educação é uma coisa fantástica, é um dinheiro abençoado, é uma paixão, é uma... é do coração. Você trabalha, você briga, você zanga, se estressa, mas eu quero dizer que eu venho diariamente para essa escola com... um dever cumprido, eu não quero passar por essa escola por passar. Eu não quero que a direção da Ana passe batida pela educação da rede pública. Eu acho que esse trabalho é um trabalho de... quem não faz isso não sabe o que está perdendo, o quanto está sendo valorizado, não entende quando o aluno da gente diz para a gente [com os olhos cheios d’água], quando ele sai da escola e ele volta e diz assim: “eu quero entrar – a gente não quer abrir o portão para ele – eu vim ver vocês, quanta falta a gente sente, como é difícil no segundo grau, como é diferente”, porque a gente trabalha com... um amor, uma dedicação, um prazer, uma perseverança [...] Eu quero... muito deixar registrado para você a paixão – o dia que eu sair dessa escola eu não passo mais em Oswaldo Cruz, eu não quero mais passar na frente dessa escola [com olhos marejados]... porque eu fico muito preocupada como ela poderá e deverá ser conduzida. Não que a gente conduza de uma maneira, ninguém é insubstituível, não é isso. É que... quando o casamento acaba é muito doloroso. E em algum tempo esse casamento, meu casamento com essa escola vai ter que acabar porque nada é eterno na vida.

Quanto ao apoio ao trabalho docente, Adriana, de História, conta o que a diretora lhe disse: “vocês podem fazer o que quiserem em sala de aula”. E conclui: “quer coisa melhor que isto? Porque ela também confia em nosso trabalho”. Contudo, a personalidade forte e

certa rigidez na condução têm suas conseqüências como apontam as anotações do diário de campo:

12 de novembro de 2003

Castigo – eu havia visto uma turma inteira, com suas carteiras, no corredor do segundo andar. Imaginei que deveria ser em função de reforma em alguma sala. Perguntei à Aída. Ela disse que tinha sido castigo para uma turma que não queria fazer o dever de matemática. Ela explicou que o professor, “aquele tipo funcionário público”, vive de licença o ano inteiro, tirando licença de 15 em 15 dias (se tirasse um mês a escola poderia requerer uma dupla para outro professor mais comprometido) e as crianças estão revoltadas e não querem fazer o dever que ele passa. Então a diretora os pôs de castigo, fazendo o dever no corredor, porque assim ela pode vigiá-los da sala da secretaria através das câmeras do circuito interno de TV.

22 de março de 2004

Por volta das 10:00h, na secretaria chegam alguns alunos, todos meninos, possivelmente da 6ª ou 7ª série. Eles querem ir para a sala de leitura para pegar ou continuar seu trabalho escolar. São do turno da tarde e estão uniformizados. A diretora, em tom alto de voz, começa criticando os alunos porque achava que não tinham marcado com as professoras da sala de leitura e elas tinham saído para uma reunião na CRE em Rocha Miranda. Os alunos ficam tímidos, olhando para o chão sem saber como fazer, mas alguém da secretaria confirma que eles haviam marcado horário com as professoras da sala de leitura. Ana diminui o tom da voz e diz que não pode fazer nada porque as professoras saíram. Os alunos repetem em voz baixa, tímidos: “o nosso trabalho está lá”. Ana responde: “eu sei, mas não posso fazer nada. Elas saíram para uma reunião. Vocês falem com a sua professora e peçam para ela falar comigo”. Os alunos vão embora, com expressões de desapontamento. Pouco depois chegam mais alguns alunos para “fazer trabalho” e, como não havia possibilidade de se usar a sala de leitura, os alunos foram para o refeitório. Quando Ana descobre isto, manda todos virem para a secretaria. Assim que chegam, Ana, em tom alto de voz, “eu não quero vocês no refeitório, vocês vieram para a sala de leitura e ela não está podendo ser usada, vocês vão para casa. Eu não posso tomar conta de vocês!” E ainda manda um dos garotos tirar o boné que usava, “que não faz parte do uniforme!”. Ela continua: “como é que eu vou tomar conta de vocês, fulano e beltrano, levados?! Não, todo mundo volta para casa!”, diz de maneira firme, sem admitir contestação. Os alunos vão embora silenciosos, sem falar nada.

5 de maio de 2004

Ana conta a discussão com uma professora na secretaria, que depois fico sabendo que é a Marisol, professora de Artes Plásticas. Diz que a professora trouxe um aluno para a secretaria porque fazia muita bagunça e queria que a diretora tomasse uma providência, punindo o aluno. Segundo Ana, quando foi contestada

por ela por querer a punição do aluno como forma de resolver o problema, Marisol começou a gritar. Ana disse que chamou a atenção dela por isso e comentou que se ela estava fazendo isso na frente dela, diretora, “o que não faria com o aluno em sala de aula?!”. Arlinda e Aída acompanhavam atentas o relato da diretora, além de Olavo, que inclusive estava presente no momento da discussão relatada, confirmando o relato. Ana, falando em tom alto, comenta como “está difícil trabalhar com o professor hoje em dia!”. Argumenta que o projeto da escola não é punir e isto vem desde 1992, quando passou a ser diretora, que a proposta da escola não é tradicional e sim buscar o desenvolvimento da criança e, portanto, não é através da punição que se resolve. Para ela, os professores não entendem o projeto da escola e que ela, diretora, não lida só com aluno, mas com professor, funcionário, pai de aluno.

Estas contradições estão presentes na prática pedagógica e administrativa da diretora Ana que, não obstante, é diretora desde 1992, fazendo mudar a história da escola com seu dinamismo, dedicação e – por que não dizer? – também rigidez e um certo autoritarismo. Seria possível outro caminho? Com certeza pode-se e deve-se discutir este tema, mas o fato é que *este* foi o caminho que possibilitou a superação dos graves problemas que existiam antes da gestão de Ana. O que não significa que isto sirva de justificativa. O fato de existirem reuniões regulares da escola com as/os *responsáveis* (na entrega dos boletins) e especiais (no caso da turma da fase final do Ciclo de Formação e da Progressão para discutirem a situação dos/as alunos/as), não significa que haja participação da comunidade escolar e democracia (Gandin, 2002). A eleição do Conselho Escola-Comunidade (CEC), por exemplo, não teve divulgação e não foi precedida de qualquer debate: anunciou-se a chapa poucos dias antes da eleição e votou-se na única chapa, afinada totalmente com a direção. O Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) é invisibilizado, são inibidas menções à partidos ou posições políticas e não há exercício de crítica sobre a política da SME, porque a escola só se preocupa com o pedagógico, como diz Ana:

a escola, ela fica à parte da religião, ela fica *à parte da política*, ela trabalha o pedagógico o tempo todo, o cultural o tempo todo, diferentes linguagens o tempo todo. A gente fala de cidadania, muito mais do, a gente não entra no mérito da religião, *a gente trabalha cidadania e não*

entra no mérito da política, quer dizer a escola fica dentro do enfoque pedagógico mesmo (grifos meus).

Se, por um lado, podemos entender a preocupação com posicionamentos político-partidários, por outro, não há como separar política de cidadania, da mesma maneira que não se pode separar cidadania de democracia (Vieira, 1998)¹³. Em 2005 está prevista a eleição para a direção da Escola Azul. É um excelente momento para este debate.

4.1.3.2

A coordenadora pedagógica

“...se eu tenho um diferencial meu, profissional, é gostar do que eu faço. Adoro!”

Aída é branca, nasceu no bairro de Oswaldo Cruz e aí viveu até os oito anos. Mudou para o Leblon e depois de casada voltou a morar no bairro e atualmente mora no bairro de Sulacap. É formada na Escola Normal e no ensino superior no curso de Psicologia, além de ter uma especialização em psicopedagogia e outra em marketing. Tem perspectiva de fazer mestrado, mas esbarra na falta de tempo, pois também trabalha num colégio particular, onde estuda sua filha,

Ah, eu nasci, mas por um aborto da natureza! (ri). Mas eu saí do bairro há muito tempo. [Mas] não é assim também, eu não sou alienada da história do bairro, até porque, após o meu primeiro casamento, eu fui morar em Oswaldo Cruz. Foi por isso que eu fui trabalhar lá. Eu morava ali muito próximo à escola.

Foi fazer normal por influência da mãe, enfermeira, e gostou. Lelis (1996, p.204) mostra como este é um dos caminhos para a profissão:

Se à primeira vista estas mulheres foram ‘constrangidas’ ao magistério, as disposições foram sendo modificadas no curso do

¹³ Liszt VIEIRA afirma: “a cidadania, definida pelos princípios da democracia, constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”, in: *Cidadania e globalização*, 1998, p.40.

tempo, o que significou reencontrar a vocação em outros termos, enquanto construção social. Disposições que encerram compromisso com o aluno(a), afirmado e reafirmado no plano afetivo e intelectual, manifestando-se na relação pedagógica, nas estratégias desenvolvidas.

Aída trabalhou em um Ciep antes de vir para a Escola Azul, onde está desde 1988, trabalhando em sala de aula, sala de leitura e na coordenação pedagógica, nesta função a partir de 1998. Ela formulou os PPPs da Escola Azul:

lembro muito do que o professor Otávio¹⁴ me disse, “Aída, a partir de hoje a Escola Azul não vai ter a cara da diretora Ana nem da adjunta Arlinda. A partir de hoje a Escola Azul vai ter a tua cara porque o pedagógico é a alma da escola, então ela vai ter a tua alma”. Então eu fico pensando, assim, que ele definiu bem o que eu estava querendo.

É bastante dinâmica e demonstra gostar de seu trabalho:

Eu adoro, adoro, adoro, adoro. Gosto mesmo. É desgastante, hoje, depois de um tempo percorrido, além do processo de sala de aula, eu acho que, assim, se colocassem, se eu tenho um diferencial meu, profissional, é gostar do que eu faço. Adoro!

É respeitada pela comunidade escolar porém sofre críticas de alguns professores considerados sem compromisso com a escola, como os que vivem pedindo licença ou não buscam desenvolver práticas pedagógicas variadas, explica ela. Considera ótimo/a o/a estudante da Escola Azul, principalmente comparando com outras escolas, porque “começa a criar uma cultura realmente de participação, de querer, de estar envolvido”. Se existem alunos levados, o que acha normal, é preciso desenvolver estratégias para enfrentar a situação:

eu não consigo conceber, você viver, passar 24 horas dentro de uma escola reclamando que os alunos são horrorosos! E aí, o que você faz? Você tem que ter uma estratégia. Eles não podem sair daqui: “eu venci”. Eu não consigo conceber isso. Então a gente cria todo um movimento inverso, exatamente um movimento de estar pensando, estar questionando. Aí você vai buscar umas estratégias de punição entre aspas, outras de motivação, outras de conversas.

¹⁴ O professor Otávio ensina Português, tem mais de 60 anos, é aposentado de uma matrícula no Estado e coordena dois colégios particulares.

Nas reuniões do Centro de Estudos, apesar do tempo tomado por discussões administrativas, Aída leva textos de diferentes autores¹⁵ para debater e procura chamar a atenção das professoras para o projeto político pedagógico da escola que, em 2004, consistia numa orientação geral pois ainda não havia sido elaborado: “Escola Azul em movimento”. Dá um exemplo do que viu e ouviu durante a exposição realizada na escola com os trabalhos dos/as estudantes:

A exposição organizada pela escola mostrou como fazer o trabalho de acordo com o projeto da escola. Ela conta a história de uma aluna, que havia sido reprovada pela professora (que não está mais na escola) por bagunça. A menina chamou Aída para ver o seu trabalho no dia da exposição e ela ficou admirada pelo trabalho e pelo capricho, dizendo para a aluna que estava mudando a imagem que tinha dela. Então a garota, com lágrimas nos olhos, disse que estava fazendo de tudo para mudar a imagem que as pessoas tinham dela, mas que era difícil as pessoas acreditarem nela. Aída disse que chorou e percebeu o quanto as coisas podem mudar. Esse trabalho de resgate da auto-estima e de desenvolvimento daquela aluna foi trabalho das professoras e particularmente da Ângela.

Aída admite que ela mesmo não tem tempo suficiente para os/as alunos/as em função das tarefas de direção, e “quando vai na sala é muita bronca, muita cobrança”. Segundo ela, já teve um movimento com os/as estudantes “muito mais gostoso”. Apaixonada por teatro, procura incentivar os/as estudantes a fazerem peças e trouxe alunos/as do colégio particular em que trabalha para apresentar uma peça na Escola Azul. Como uma foliã de carnaval, ficou entusiasmada com os desfiles ecológicos, mas nos últimos anos sente-se cansada para continuar organizando, devido ao esforço necessário.

4.1.3.3 **O professor Orlando**

¹⁵ Em uma destas reuniões, levou cópias do capítulo 1 do livro de Augusto CURY, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, 2003, em que discute as dificuldades dos professores em sala de aula no mundo de hoje, em que a televisão tem tanta influência nas crianças. O texto foi lido e discutido, tendo grande aceitação por parte das professoras presentes.

“o tipo de trabalho que eu fiz é uma terapia, arte-terapia, que vai dar uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem, que é bem complicado, para certas crianças, certas turmas, a auto-estima.”

Branco, nascido e criado no bairro do Rocha, subúrbio da Central, na cidade do Rio de Janeiro, formou-se em Técnicas Agrícolas, com uma posterior licenciatura nesta área. Aos 61 anos, está prestes a se aposentar. Chegou na Escola Azul em 1991 para lecionar a disciplina de Técnicas Agrícolas¹⁶, tendo participação fundamental nas mudanças que ocorreram na escola.

Conforme me explicou, trabalha com os alunos a questão do meio ambiente, a quebra dos tabus alimentares (as crianças comem chicória, tomate, cebolinha etc.) e plantas medicinais. Tem turmas de 20 alunos, onde desenvolve estas questões. As crianças plantam árvores, flores, hortaliças, plantas medicinais e cuidam delas. Conta que quando chegou, boa parte do terreno da escola que fica depois da quadra, era puro lixo, capim e mosquitos. Fui com ele e uma de suas turmas colher tomate, salsa e cebolinha. Pelo interesse dos/as alunos/as, o estado da horta e das plantas em geral, o professor dá a impressão de realizar um ótimo trabalho, tendo impacto até na família dos/as estudantes. Por exemplo, durante a aula um aluno lembrou que queria levar para casa capim-limão, que a mãe tinha pedido: era para fazer chá. Orlando também montou uma oficina onde tem todas as ferramentas necessárias para o trabalho. Como diz a merendeira Carla, “nós temos um privilégio, temos um Orlando na escola, que fez uma horta, que ensina as crianças [...] Até criança que não gosta de comer uma coisa ou outra, acaba gostando e passa a comer”. “Mas tudo isso vai acabar”, diz o professor um tanto resignado, pois no “ano que vem eu me aposento”. Ele explica seu sucesso:

É uma aula livre, como um vôlei, basquete, uma educação física, mas é um trabalho em que a criança vai trabalhar criando alguma coisa. Ela cria, ela vê nascer uma planta, vê desenvolver. O solo completamente sem nada e de repente aquele solo está coberto de vegetais e que ela vai então manuseando, ela vai regando e colhe e come. É uma coisa

¹⁶ Segundo a diretora Ana, nesta época havia um projeto de “Educação para o trabalho”. Na verdade um projeto da SME, em que a Escola Azul era pólo.

completamente diferente do mundo dela. É uma área urbana, então é um mundo que ela só vê no livro e de repente está na frente dela. Então aquilo eu acho que muda bastante, mexe bastante com a criança. E isso tudo ela leva para casa, leva para o pai: “ah, eu plantei hoje, eu molhei, eu capinei, eu mexi com a terra, que ela não faz em casa. Ela não vê na televisão, nada, é só cimento, asfalto, apartamento, quer dizer, a mãe não deixa ela mexer nas plantas, mesmo tendo vontade de mexer, mas a mãe não deixa, não toca, e aqui ela é capaz de desenvolver isso.

Apresentaram-me o professor Orlando assim: “é ele que enfeita a escola”. Tem uma atuação dedicada, refletida no respeito que toda a comunidade escolar tem por ele. Desenvolve um trabalho que ultrapassa a sua disciplina, não só na conscientização sobre o meio ambiente, mas auxiliando em estratégias de apoio a determinados/as estudantes que tenham problema na aprendizagem:

Minha matéria, hoje, é quase que... como já estou trabalhando, como você vê agora, o tipo de trabalho que eu fiz é uma terapia, arte-terapia, que vai dar uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem, que é bem complicado, para certas crianças, certas turmas, a auto-estima. Meu trabalho é mais voltado para isso, a auto-estima.

Uma preocupação em educar a juventude para seu próprio bem¹⁷, dentro de determinados valores considerados fundamentais, leva a que Orlando, além da função de professor, também organize murais e faça montagens de trabalhos junto com os/as estudantes, que são expostos, dos quais se destacam motivos referentes ao Natal. Enquanto reconstruía o presépio do ano anterior, me explicava: “esses enfeites têm motivos comerciais. Neste ano procurei colocar as coisas num plano mais religioso”. O cristianismo está mais do que insinuado.

Sendo um professor que é referência na escola devido ao seu trabalho e compromisso, todavia, suas visões não fogem do senso comum com relação a alguns temas atuais. Certo dia, ele veio comentar comigo algo que considerava um absurdo: numa matéria que leu no jornal *O Globo*, o pai de aluno de colégio particular

¹⁷ Perrenoud (1995) diz que o “credo” de que se educa “a juventude para seu próprio bem” nunca foi realizado em tão larga escala quanto no final do século XX, acabando por exercer enorme pressão na vida dos/as estudantes. Se isto está presente na prática do professor Orlando, também está uma busca por conquistar os/as alunos/as pelo prazer.

confessional e tradicional, denunciava o colégio porque este não queria aceitar o corte de cabelo alternativo do filho. “mas ele [o pai] não assinou que aceitava as normas do colégio?!”, dizia indignado. Para ele, as atitudes de jovens que acabam em violência, devem-se à liberalidade que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) permite. Ele é de opinião que se deve reduzir a maioria penal.

Apesar de ser considerado um ótimo professor, ele não sonhou com esta profissão desde cedo, desconstruindo a imagem de “vocação” da profissão, como foi apontada por Lelis (1996), ao contrário, por exemplo, das professoras de uma escola pública municipal de um subúrbio do Rio de Janeiro, pesquisadas por Reis (2001)¹⁸. Para Orlando,

ser professor foi quase por mero acaso. Eu era supervisor da EMATER, antiga associação de assistência de crédito rural, trabalhava em Api, região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, quando surgiu, em 1970 e 1971, um acordo entre o governo americano – como sempre – e o Brasil, através do BIRD, de melhoria do ensino médio, quando foi criada as escolas do PREMEN¹⁹. Então houve concurso, eles nos deram uma bolsa, e nós fomos fazer o curso de licenciatura em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Foi desse modo que começou a trabalhar como professor, tendo lecionado em escolas em Minas Gerais – onde recebeu homenagens pelo seu trabalho – até voltar para o Rio de Janeiro. Não é diferente na Escola Azul, como ele mesmo admite: “posso dizer assim, até com um pouco de vaidade, eu sou bem querido e respeitado. Eles me

¹⁸ Rosemary REIS, contudo, tal como Lelis (1996), procura mostrar que não se trata de um único motivo: “se, por um lado, o gosto, a vontade, a predisposição pela docência, evidenciados nas declarações de quase todas as professoras, emprestam a esse processo de escolha um caráter vocacional, por outro, aspectos como o incentivo dos pais, as experiências escolares positivas, o pertencimento a famílias com certa tradição no magistério (influência de tias, primas e outros) revelam o efeito que as experiências de socialização em contextos familiares ou escolares exerceram sobre suas escolhas profissionais.” In: *Práticas de leitura e produção de textos nas séries iniciais: saber docente em processo de construção*. Dissertação de mestrado (2001), p.67.

¹⁹ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. O PREMEN era uma das unidades gerenciais criadas pelo Ministério da Educação (MEC) no início dos anos 1970 para o desenvolvimento de projetos especiais em reforço ao ensino de 1º e 2º graus. Na primeira fase da cooperação técnica do BIRD, os projetos foram executados por estes órgãos (Fonseca, 2001).

vêm assim com um certo grau de respeito e reconhecem o meu trabalho em relação à escola”.

4.1.3.4

A professora Ângela

“tenho uma aluna e a mãe dela é minha aluna no segundo grau. Mas eu tenho sempre a preocupação de não permitir que as coisas se confundam.”

É professora da 4ª série e está na escola desde 1996. Ângela, branca, tem 45 anos e mora em Oswaldo Cruz desde os 5 anos. Cursou Normal, Letras e fez especialização em Docência. Contrariamente ao discurso das professoras pesquisadas por Reis (2001), inicialmente não queria a carreira docente, mas era uma tradição na família²⁰, um aspecto que vai ao encontro dos estudos de Lelis (1996) ao chamar a atenção para a pluralidade de sentimentos e práticas em contextos sociais determinantes que levam à escolha da profissão. Ângela conta:

pertenço a uma família tradicional, poucas mulheres e muitos homens. Todas são obrigadas a cursar o normal. Então eu fui cursar o normal obrigada, não por escolha própria. Eu queria na época fazer informática. Minha mãe não permitiu e fui estudar no Carmela Dutra. Eu sempre estudei na cidade, foi a minha primeira experiência estudar na zona norte. Eu sempre estudei no centro, até mesmo porque meus pais tinham um comércio no centro da cidade.

Lecionando há 26 anos, ela também é professora de português num colégio estadual do bairro. Isto provoca algumas situações interessantes, como ela explica:

eu tenho uma aluna e a mãe dela é minha aluna no segundo grau. Mas eu tenho sempre a preocupação de não permitir que as coisas se confundam. Eu não permito que a mãe pergunte para mim nada que diz respeito à sua filha, se ela quiser conversar comigo ela tem que vir ao colégio. [...] Eu sempre delimito esse universo. E vem dando certo, eu estou aqui há 8 anos, nunca tive problemas. Até mesmo por ser da comunidade, eu tenho um respaldo dos responsáveis por eles me conhecerem como pessoa.

²⁰ No aspecto da tradição familiar, coincide com duas das professoras pesquisadas por Reis (2001).

Ângela tem uma atitude de acreditar na potencialidade de seus/as alunos/as, o que, segundo as pesquisas, constituem como fatores relevantes para a aprendizagem escolar (Bonamino, 2005). Cita com orgulho o fato de vários deles seguirem para colégios considerados bons, que necessitam de fazer prova para entrar, como o Colégio Militar, o Pedro II ou ganhando bolsa em colégios particulares como o Santa Mônica. “Então eu estou sempre acreditando”, diz.

Pelo que pude observar em sala de aula, desenvolve uma relação de mútuo respeito com a sua turma, que é a mesma do ano anterior²¹. Ela procura estratégias de participação dos/as estudantes, busca estabelecer relação do conteúdo com a vida dos/as alunos/as. Em sua aula ela me conta que este ano pesquisou com a turma o carnaval e explica como fez:

Eu coloco para eles a pergunta: o que é o carnaval? É só escola de samba?”. Principia a levantar questões para os alunos como por exemplo: “o que vocês vêem na [TV] Globo? É só sobre o Rio?”. Alguns alunos vão respondendo. A maioria parece prestar atenção. “Na Europa tem carnaval? E na África e na Austrália? Como é o carnaval em Recife? Como era o carnaval antigo do Rio? Como eram as fantasias? Perguntem para seus pais, avós, vizinhos”, e pedia para que os alunos trouxessem “relatório” sobre o que pesquisaram, se possível com ilustrações “que valorizem o material”.

Participa ativamente da comunidade católica do bairro, tendo destaque, ajudando a construir igreja de Nossa Senhora Medianeira. Viu serem construídos os blocos de apartamentos para trazer moradores de favelas como a do Esqueleto, que levaram à construção da própria Escola Azul. Assistia desfile da Portela em Oswaldo Cruz e sua mãe dava apoio a blocos carnavalescos do bairro. Mas, lamenta Ângela, com a enorme quantidade de moradores vinda de repente com os conjuntos habitacionais no final dos anos 1970, as relações de vizinhança perderam um pouco do

²¹ Na Escola Azul normalmente a professora “segue” a sua turma no ano seguinte. Por exemplo, a professora que lecionou para a 3ª série, no ano seguinte leciona para a mesma turma na 4ª série, voltando à 3ª série no próximo ano e repetindo o processo.

espírito comunitário de antes, quando literalmente todos se conheciam.

4.1.3.5 Os/as estudantes

“Eu acho que eles são especiais!” (professora Adriana)
 “Eu estou apaixonada pela escola porque todo mundo aqui participa!”
 (Alice, diretora do grêmio)

A Escola Azul não é uma escola pequena, com seus mais de 900 alunos/as, um número significativo de negros²² e alta incidência de moradores do bairro²³, turmas de Educação Infantil, de alunos/as com deficiência, turmas de Progressão, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Um alunado heterogêneo, o que contribui para uma diferenciação nos comportamentos e expectativas. Não sendo possível dar conta deste variado cenário, apresento alguns elementos que ajudam a caracterizar os/as estudantes da Escola Azul.

Dia 21 de outubro de 2003

Os alunos ficam formados (em fila) no pátio, turma por turma, e os primeiros a subir são os do *ginásio*, começando pela 8^a, depois 7^a e assim por diante. Notei pouquíssimas caras de alunos que pudesse interpretar como emburrada ou desanimada. Alguns estavam com cara de sono. Enquanto estão na fila, a maioria não pára no lugar, virando-se para conversar com o/a outro/a que está atrás, ou saindo da fila, mexendo com o/a colega da outra série,

²² Não fiz nenhum tipo de pesquisa específica para classificar a cor/“raça” dos/as estudantes e não faço uso do conceito de “raça” em seu sentido biológico, mas social (Guimarães, 2002). Não obstante, foi enorme o impacto visual de uma maioria considerável de estudantes que identifiquei como negros, tomando como base as características fenotípicas normalmente atribuída a esta população, tais como pele negra ou escura e cabelos crespos e “duros”. Este também é um critério, além da auto-declaração, usado pelo Movimento Negro e pela maioria dos pesquisadores da questão racial no Brasil, que classificam como negros as categorias de “pretos” e “pardos” usada pelo IBGE. Ver, entre outros, Kabengele MUNANGA. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, 1999; Carlos A. MEDEIROS, *Na lei e na raça*, 2004; André A. P. BRANDÃO, *Raça, demografia e indicadores sociais*, in OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação*, DP&A, 2003; Marcelo J. P. PAIXÃO, *Desenvolvimento humano e relações raciais*, 2003; Ricardo HENRIQUES, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, Texto para discussão*, IPEA, nº 807, 2001; Moema De Poli TEIXEIRA, *Negros egressos de uma universidade pública no Rio de Janeiro*, in OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação*, 2003.

²³ Segundo estimativa da direção da escola.

correndo uns atrás dos outros. Tudo isso dentro de um certo limite e até a diretora começar a liberar cada turma para subir para suas salas. Mais tranquilos são os/as da Educação Infantil, embora sempre tenha aqueles/as que fazem uma brincadeira de bulir com um/a colega, empurrar, o que é prontamente chamado a atenção pela *tia*. Todos/as sobem em fila para a sala.

O fato de não haver recreio leva os estudantes a desenvolverem determinadas estratégias de lidar com o desejo da brincadeira, de resolver os conflitos. Perrenoud (1999, p.151) diz que o *ofício do aluno* “consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida”²⁴. Da mesma maneira buscam fugir dos dispositivos de controle montados pela direção para inibir atitudes transgressoras ou que possam chegar perto disso²⁵. Alguns o fazem matando aulas, outros tentando participar no espaço que permite negociação do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Mas no caso da Escola Azul, são nos momentos de espera, nas aulas de Educação Física ou nas raras faltas de professores, onde algo próximo aos *estados de esquina de rua* (McLaren, 1991) aparecem.

Dia 21 de outubro de 2003

A aula de Educação Física da 8ª série está sendo realizada no pátio. A professora tem um jeito tranquilo e à vontade de lidar com os alunos. Aparenta uns 25 anos e veste-se de maneira jovem. Parece que separa os alunos em grupos para fazerem alongamento

²⁴ Para Philippe PERRENOUD, “Quando se fala de *cultura hospitalar* ou de *cultura prisional*, designa-se sem ambigüidade a cultura partilhada pelas comunidades do hospital ou da prisão. Quando se fala em *cultura escolar*, não se designa habitualmente uma relação equivalente para referir as pessoas da escola, mas os saberes e o saber-fazer, hábitos e atitudes *que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola*” (p.62-63). Ele explica: “Não há uma demarcação clara, porque o que os alunos devem aprender, em função dos objetivos gerais do ensino, engloba em parte aquilo que devem aprender para desempenharem durante nove ou mais anos o seu papel na organização escolar, para aí desempenharem corretamente o seu ‘ofício’” (p.63). In *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, 1995.

²⁵ Anès VAN ZANTEN chega à conclusão que as atitudes transgressoras dos/as estudantes têm um aprendizado não só na cultura de rua, mas também na *cultura escolar*, para reagir às normas repressoras. Cf. *Cultura de rua ou cultura da escola? Educação e Pesquisa*. v. 26, nº 1, p.23-52, jan/jun/2000.

mas poucos alunos o fazem. A maioria fica sentada, conversando. Um aluno que fazia o exercício insistia em participar do bate bola que a professora liberou no lado de fora do pátio para quem participou do alongamento. Quando a professora entrou na sala onde ficam os materiais esportivos, os alunos foram bater bola dentro do pátio. Um chute mais forte fez com que a bola batesse e rasgasse um dos grandes sacos de coleta seletiva de lixo. Ninguém contou para a professora.

Dia 26 de maio de 2004

Os/as alunos/as da turma 602, considerada difícil, estão na quadra fazendo aula de com o professor Sobrinho. As atividades são as de sempre: futebol de salão para os meninos, revezando-se na quadra com a brincadeira de queimada das meninas. Enquanto os meninos jogam, três meninas brincam no pátio com três garotos que não estão jogando, correndo uns atrás dos outros. O restante das meninas formam dois grupos. Um, menor, que fica conversando e outro que brinca com a bola no espaço entre o muro e a grade do pátio. Quando as meninas vão para a quadra jogar queimada, os meninos ficam ao lado da quadra, uma parte assistindo, outra brincando de luta, agarrando-se e um tentando derrubar o outro. Ficam neste tipo de atividade, entremeado com conversas, até o professor parar o jogo das meninas e chamar os meninos para o futebol. As meninas vão esperar sentando perto do portão de saída do colégio, conversando. Elas estão de short e tênis, usando a mesma camisa com que vão para a sala de aula, com raras exceções. Os meninos também usam o short e tênis e suas camisas de jogar bola são as mesmas do uniforme de sala de aula. Como é de se esperar, todos/as ficam muito suados/as. No caso desta turma, como já são mais de 11:00h, ao acabar a aula eles/as devem ir direto para casa.

Por outro lado, dentro de sala de aula, fora os momentos de concentração e disciplina estudantil, os *estados de estudante* (McLaren, 1991) são várias vezes suplantados.

Dia 6 de abril de 2004

Aula de Progressão – Após o café, que termina às 16:00h, eles/as voltam para escrever o cartão de páscoa que vão enviar para a mãe, ou tio, ou avó. Um garoto negro, muito brincalhão mas que não é tão bagunceiro, pinta um coelho e dá para a professora. Ela agradeceu quase que maquinalmente. Dois garotos, um branco e outro mestiço, começam a dar socos um no outro. A professora Marta grita, separa os dois, depois exige que eles se abracem e apertem as mãos. O garoto branco não aceita de jeito nenhum. Ela quase que o obriga a fazer este gesto. Logo depois, um aluno diz que alguém soltou um pum. Outro exclama: “caraca!”, e outro: “alguém peidou!”. A professora chama a atenção: “isto não é maneira de falar!”.

Neste caso, o próprio mecanismo que a escola criou para contornar o confinamento direto em sala de aula serve de cumplicidade para os/as estudantes. Há momentos que o/a professor/a permite o distensionamento.

Contudo existem problemas cotidianos nas relações entre professor/a e aluno/a, como mostra a professora de Artes Plásticas: “a [in]disciplina dos alunos que acaba estressando muito e você não tem muita autonomia de fazer nada com o aluno, você não pode tomar atitude que você gostaria de tomar”. Num Conselho de Classe (COC) esta professora teve uma crise de choro durante a discussão sobre avaliação quando, juntamente com outras colegas, defendiam uma avaliação dura para combater a indisciplina. Na sala dos professores, uma professora negra, cerca de 50 anos, comenta com o professor de Português, branco, pouco mais de 60 anos, que na 5ª série tem uns 5 bons alunos, que são atrapalhados pelos três banguinceiros, desabafando: “tem hora que a gente tem de segurar a mão, porque a gente não pode fazer isso”. Situações como estas ocorrem também na Educação Infantil:

Dia 22 de março de 2004

Na sala dos professores Olga chega para pegar água e me cumprimenta. Eu pergunto com vão as coisas. Ela começa a falar. Sua turma do Ciclo pela manhã está ótima, mas a “turma de *EI* da tarde é terrível! Nunca vi algo assim em seus 26 anos de magistério!” A turma está demais: “como pode uma criança de 5 anos falar palavrão, desrespeitar a professora?!”. Falou com a mãe e ela disse não saber o que fazer. “Cada vez mais vejo que falta família. As crianças têm pais, mas não têm família!”. Conta que “as crianças só querem saber de roupinha da moda, sapatinho da moda”. Para ela, são os valores que as crianças hoje em dia não têm. E conclui: “se com 5 anos está assim, já pensou daqui a 10 anos?!”

O espanto e indignação da professora Olga tem apoio de várias/os colegas, mas não de todas. Contudo o diagnóstico de que “falta família” nos casos de crianças mais levadas tem a aceitação de todas/os. A coordenadora Aída, buscando entender melhor a situação dos/as estudantes que estão na turma do último ano do Ciclo que apresenta problemas de desenvolvimento (cerca de nove

alunos ainda não sabem ler, por exemplo), fez uma anamnese com oito *responsáveis*, chegando à conclusão que o fator econômico interfere bastante nestes casos. Ela me forneceu suas anotações. Consistia em dados como: nome, data do nascimento, nome dos pais, se os pais trabalham, grau de instrução dos pais, onde a criança estudou na *EI*, Ciclo e progressão, aspectos de saúde (se faz algum tratamento, se toma alguma medicação, exame de vista, observação extra), aspectos familiares (se mora com os pais, quem toma conta da criança, número de irmãos) e aspectos sociais, que na verdade são de sociabilidade (relacionamento familiar, relacionamento com amigos, relação com a escola, tipo de comportamento: apático ou agressivo). Os dados colhidos são os seguintes:

- quanto ao emprego do pai: 3 sem informação, 1 biscate, 1 desempregado, 1 pedreiro, 1 serralheiro, 1 representante comercial;
- quanto ao emprego da mãe: 2 não trabalham fora, 2 diaristas, 1 faxineira, 1 de serviço público;
- grau de instrução do pai: 4 sem informação, 2 com 2º grau, 1 com primário;
- grau de instrução da mãe: 3 sem informação, 2 com primário, 1 com 2º ano do primário, 1 com 3º ano do primário, 1 sem instrução;
- escola anterior (ciclo): Escola Azul (5), outras (3);
- saúde (problema ou tratamento): bronquite (2), fonoaudiólogo (2), neurológico (2), nenhum (2);
- com quem mora: com pai e mãe (5), só com a mãe (1), com a avó (1), com a madrinha (1)
- agressividade: 6, sendo que 2 deles são com a irmã e um só com a mãe, 2 sem agressividade;
- relação com a escola: atualmente gosta (7), 1 sem resposta.

Aída explicou ainda que algumas informações sobre emprego na verdade eram informações de profissão, não significando emprego de fato daquele/a *responsável*. Situações como esta atingem as crianças, como fala Isabel, professora da sala de leitura:

Porque a mãe e o pai trabalham e ela toma conta dos irmãos menores. Quer dizer, fica com uma responsabilidade de adulto para uma criança de 12 anos. Isto vai interferir aqui. O outro, da Progressão, fica sozinho em casa, porque a mãe trabalha, não tem pai, não sei se é falecido ou ausente, mas ele fica com a mãe. A

mãe trabalha, ele fica trancado dentro de casa. A mãe deixa a comida dele num pratinho com comida para ele pegar.

É uma escola pública de subúrbio e, como tal, enfrenta os estereótipos. Como diz Olavo, pai de aluna, “a escola pública é de boa qualidade, [mas] está um pouco discriminada, bastante discriminada”, o que atinge também os/as estudantes. No entanto, a Escola Azul tem uma reputação muito positiva tanto na população da região quanto nos meios oficiais (ver tópico sobre “avaliação institucional”). Da mesma forma é vista pelas/os estudantes, professoras/es e diretoras. E os estudantes têm, necessariamente, um papel destacado na produção destas avaliações. Na fala das/os professoras/es e da direção não está presente a categorização polarizada dos/as estudantes como bons/oas ou maus/ás alunos/as, ainda que admitam existir os “levados” e “encrenqueiros”. Ao lado de queixas em relação aos/as estudantes, o reconhecimento de que os/as alunos/as são ótimos. Deste modo, era de se esperar, se não um consenso, pelo menos uma imagem positiva de suas/eus professoras/es e diretoras quanto aos seus/uas estudantes. De fato, esta imagem se confirma, *principalmente comparando com outras escolas*, como podemos perceber pelos depoimentos:

Eu acho os alunos da escola ótimos, sabia, até comparando, por ser profissional da educação em outros locais. Eu acho que eu tenho alunos levados, tenho alunos encrenqueiros, alunos chatos, ah!, isso tudo. Mas eu acho que o aluno da Escola Azul, ele começa a criar uma cultura realmente de participação, de querer, de estar envolvido. (Aída, coordenadora)

Ah, eu acho que eles são especiais! Ah, são sim! Não sei (ri), eu me identifico muito com eles (emocionada) porque, eu não sei se é porque eles estão restritos ao bairro de Oswaldo Cruz. Eles vêm o mundo de maneira muito pequena e aqui na Escola Azul a gente tem a oportunidade de ampliar esse conhecimento. (Adriana, professora de História e coordenadora do Núcleo de Adolescentes, também professora do Estado)

A maioria é fácil de lidar, tem uns ou outros rebeldezinhas, mas na maior parte eles são educados, eles ouvem a gente quando a gente chama atenção ou dá um conselho. (Carla, merendeira)

Olha, eu trabalho há muito tempo só aqui, porque eu tenho duas matrículas. Antes de eu trabalhar só aqui eu trabalhava em outra escola aqui do bairro. Então a minha vivência é muito aqui e pelo o que eu escuto aí de fora, outras escolas, outras CREs, a nossa clientela, apesar de agitada, ainda é uma das melhores clientela que nós temos no nível do município do Rio de Janeiro, em relação à violência, que eu estou falando. (Anita, professora da última fase do Ciclo de Formação)

Agir como um ator, tomar atitudes e desenvolver as tarefas tal como se espera deles/as, são estratégias do *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995), fazem parte da vida escolar dos/as alunos/as. Peter McLaren (1991) chama de *estado de estudante*, aquela atitude compenetrada e concentrada nas tarefas escolares. De qualquer forma, as atitudes dos/as estudantes têm relação com as práticas “verdadeiramente escolares”, tradicionais ou inovadoras (Perrenoud, 1995). Trata-se da relação entre viver e aprender a viver na escola onde, na perspectiva dos adultos a escola não é um lugar onde se vive, mas um lugar onde se aprende a viver, onde se aprende a agir (Perrenoud, 1995). Na Escola Azul tal concepção está presente:

Buscaremos uma prática pedagógica baseada na construção e reconstrução do saber, enfatizando a estruturação das áreas do conhecimento para responder ao conjunto de competências, habilidades e conhecimentos requeridos ao novo aluno e que o contextualizem como produtor de conhecimento, do mundo produtivo, formando o cidadão competente, criativo, solidário, autônomo e capaz de solucionar problemas (PPP “Transformação II”, p.1-2)

Os/as estudantes gostam da sua escola. Se Alice, 8^a série, que havia chegado há um ano, apaixonou-se pela escola, a aluna Áurea, branca, da 8^a série, representante de turma e delegada na Conferência Nacional sobre Meio Ambiente (out/2003), sente-se muito bem na Escola Azul:

Apesar de estar aqui há 11 anos eu acho bem legal, por isso que eu estou aqui. Conheço todos os professores, alguns já foram até professores da minha mãe. Tenho intimidade com os professores, é como se eles fossem meus colegas, meus irmãos, até com a própria diretora.

Os/as alunos/as a partir de certa idade vivem os momentos próprios de busca, onde a questão da afetividade, dos namoros,

começam a aparecer. Na Escola Azul não é diferente e daí podem surgir conflitos, como podemos ver pelo diário de campo.

Dia 17 de março de 2004

Uma aluna branca sentada ao meu lado vê passar uma professora e chama: “tia Fulana, tia Fulana!”. Eu pergunto a série em que ela está e ela me diz que está na 8ª série. Esta aluna, que me disse ter 14 anos, conversa com outra de 9 anos, também branca, tem um vocabulário de uma garota de 8ª série. A conversa é sobre namorados, amigos, sobre como os pais vêem estas questões. A mais nova diz que os meninos se afastam dela quando ela vem para a escola acompanhada do pai, mas quando vem com a mãe eles não tem este comportamento. Ela fala sobre tamanho e idade para fazer as coisas, que o pai não concorda que quem é pequeno possa namorar. Ela conversa muito.

Dia 9 de junho de 2004

A estudante Alice conversa em particular com professora Antonia que em seguida vai conversar com a diretora Ana. Fico sabendo o teor da conversa com Alice. Esta e outras meninas da turma, estavam temerosas porque uma colega de turma, Nilza²⁶, branca (aquela que tinha matado aula para ir ao shopping e estava sendo interrogada pela diretora e a mãe, quando houve enorme bate-boca. Ver dia 07/04/04), estava ameaçando “pegá-las de porrada”. O motivo seria que Alice e outras meninas haviam contado na direção que a Nilza, ontem, tinha matado aula e estava de namoro com um rapaz fora da escola. Ana pede para a professora Antonia chamar Nilza para vir conversar com ela. Minutos depois Nilza desce. Ana cobra a história dela estar ameaçando as colegas se, na verdade, quem havia contado o seu namoro foi a irmã mais velha. Ana disse-me que quem contou a história foram realmente algumas colegas, mas a diretora estava tentando desmontar as razões de Nilza para brigar com as colegas. Nilza disse que era mentira o seu namoro e quem contou estava com medo por causa disso. A diretora adjunta Arlinda entra na conversa e diz que “não importa quem contou, mas que o fato realmente ocorreu”. Ana procura enfatizar que não foram as colegas, mas que alguém, que mora nos prédios dos conjuntos, ligou falando que tinha uma aluna no horário de aula namorando na pracinha, acrescentando que isto sempre acontece, “sempre alguém liga informando de algum problema”. Cita exemplo de um aluno no supermercado, pedindo para as pessoas pagarem alguma coisa para ele ou aluno roubando biscoito no mercado em Madureira, que “sempre alguém vê e liga para a escola”. Ana tenta sensibilizar Nilza, de que ela “tem que dar alegria à sua mãe”. A menina sobe para a sala sem que se possa ter certeza de como vai comportar.

²⁶ A aluna Nilza tinha dois irmãos gêmeos de 11 anos de idade na escola. No final de 2003, um outro irmão mais velho, policial, matou um dos gêmeos por causa de uma desavença e foi preso. O outro gêmeo continua a estudar na escola e quando briga com um colega ameaça falar para seu irmão mais velho.

Vigilância e informação, são as duas formas com que a escola tem tentado interferir nos processos próprios da adolescência, como a questão da educação sexual. As atividades do NAM procuram dar conta, juntamente com as aulas de ciência (Altmann, 2005), de proporcionar maior acesso à informação. Mas mesmo assim não evita – até porque a escola não pode tudo – casos como a gravidez precoce, como vi no turno da tarde, uma aluna trazer o seu bebê para a escola.

A imagem positiva a respeito dos/as estudantes da Escola Azul, em que pesem seus desvios e transgressões, é efetiva porque, segundo a professora de Educação Física Eneida, se “conseguiu criar uma cultura diferente aqui na escola. Uma cultura do interesse, em primeiro lugar, porque você para participar de um projeto você tem que ter uma motivação, um interesse”.

4.1.3.6

As/os responsáveis²⁷

“ninguém bate na minha filha!”

No discurso da direção as/os *responsáveis* têm grande importância. Elas/es são a ligação com a comunidade mais ampla do bairro e sua base de apoio. A escola tem buscado maior aproximação com as/os *responsáveis*, realizando várias reuniões com elas/es sobre os/as estudantes, realizando exposição na escola (2004) ou o *brunch* (2003). Segundo os representantes dos moradores no Conselho Escola Comunidade (CEC), eleitos em 2004, a escola procura constantemente esta aproximação, sendo o próprio CEC a materialização desta política. Porém, como não existiu um processo de participação efetiva das/os responsáveis na eleição, na prática esta aproximação não é muito intensa e diversificada.

²⁷ O termo *responsável* é da *cultura escolar/cultura da escola* dos tempos atuais, levando em conta a realidade de muitas famílias em que as crianças são criadas/cuidadas por pessoas e não necessariamente uma família nuclear tradicional, significando aquela ou aquele que é responsável pela criança, podendo ser mãe, pai, avó, avô, tia, tio, tutor/a etc.

Olavo²⁸, pai de duas alunas e representante no CEC está presente todos os dias na escola, mesmo antes de ser eleito, às vezes ficando o dia inteiro. Em 2004 também foi escolhido para compor o Conselho Municipal de Educação como membro da sociedade civil, o que certamente contou com a articulação que a diretora da Escola Azul tinha na sua Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Marisa, mãe de aluno, suplente no CEC, está presente na escola todo dia. Ela já trabalhou na limpeza da escola, quando este serviço era terceirizado, juntamente com outras mães de alunos. Como a empresa contratada não estava pagando as funcionárias, o contrato foi encerrado e a Comlurb passou a fazer o trabalho. Embora o serviço atual seja bem feito, “foi uma perda para a escola porque as mães cuidavam e se preocupavam com a escola, não se restringindo ao contrato de trabalho”, diz Ilma, que cuida da merenda.

Dia 23 de março de 2004

Eram 7:20h. A maioria significativa das/os *responsáveis* que trazem as crianças é negra e mulher. São poucos os homens. Elas/es ficam esperando bater o sinal e ver as crianças subirem para as salas. As mulheres, com roupa que se usa em casa na faina dos trabalhos domésticos, conversam em pequenos grupos. Uma parte vai embora tão logo seus/uas filhos/as entrem para o pátio, parecendo reconhecer nele um território de responsabilidade da escola e, seguras disso, imediatamente pudessem voltar se dedicar aos afazeres do dia a dia. A maior parte fica esperando, parada, segurando pelas mãos a criança que vai entrar, até bater o sinal, que é o momento da separação. Aí se desenvolve um ritual de despedida, com o carinho das mãos nos rostos, abraço apertado, beijos carinhosos e um invariável “vai com Deus, meu/minha filho/a”. Percebe-se um olhar de admiração e orgulho pelas suas crianças uniformizadas na escola. Neste dia, ao bater o sinal um garoto aparentando sete anos, saiu do alvoroço do pátio para procurar a mãe para se despedir: dar e ganhar um abraço e um beijo antes de subir para sua sala. O sinal de entrada é o marco da separação das crianças com tudo que fica do outro lado do muro da escola, é a entrada cotidiana do mundo da escola.

Nas reuniões com *responsáveis*, apesar do clima tranquilo que presenciei, a própria direção se queixa da ausência da maior parte

²⁸ Olavo tem 44 anos, é 3º sargento reformado da polícia militar (feriu-se em treinamento, contou), tem licenciatura em matemática, uma especialização e mestrado. Foi frade menor capuchinho e atualmente é da Igreja Batista, onde trabalhou com projetos de alfabetização no complexo da Maré e em educação de jovens e adultos.

das *responsáveis* na escola, com um comparecimento máximo de 40%. Aída diz que *há cinco anos atrás havia maior presença dos responsáveis na escola*. As reclamações são poucas: a merenda, que não estava atendendo a todos, e o uniforme, que algumas pessoas achavam que cada estudante receberia duas camisas ao invés de uma. Em janeiro de 2004 houve um problema maior no período de matrícula. Uma mãe foi ao juiz para garantir a vaga de seu filho e conseguiu. O fato saiu no jornal, causando grande alvoroço, com insultos pessoais à diretora da escola. Segundo as explicações de Ana, a Escola Azul não tinha vaga e o aluno estava matriculado numa outra escola do bairro, mas a mãe do aluno queria que ele estudasse na Escola Azul.

O cotidiano escolar sempre traz alguns conflitos, pois lida-se com a curiosidade, a energia e afirmações de crianças e adolescentes que estão instados a assumir uma disciplina escolar. Os conflitos, às vezes, são intensos e difíceis de se lidar, suscitando fortes níveis emocionais em educadores/as e *responsáveis*. Um exemplo disto foi o caso de um grupo de alunas e alunos estavam matando aula e foi descoberto por uma das mães, que levou a filha à escola, junto com a colega, ambas de uniforme. A diretora chamou vários pais e mães e iniciou-se um interrogatório das alunas na secretaria por quase meia hora, com os pais se sentindo expostos, até que a situação se agravou. As meninas, chorando em função da pressão, não queriam revelar o nome dos/as outros/as colegas porque se diziam ameaçadas por outra colega. Diante disto, a mãe de uma aluna afirmou categoricamente: “ninguém bate em minha filha!”, contestada pela diretora que disse que isto jamais aconteceria na escola.

7 de abril de 2004

A diretora, com tom de voz usualmente alto, principalmente em questões problemáticas, falava do erro das alunas e este aspecto era sempre repetido nas argumentações e análises de todo mundo. Até que voltou a discussão sobre a ameaça da Sílvia bater em Nilza e na outra colega, porque elas tinham entregado quem estava

matando aula. Aí o clima esquentou porque a diretora Ana começou a falar mais alto ainda “que ninguém vai bater em ninguém, que isto nunca aconteceu na escola”. A mãe de Nilza se sentiu criticada e começou a falar muito alto também e dizer que a diretora não tomou a providência quando disseram que Nilza estava namorando um indivíduo mal visto, no portão da escola. Ana replicou gritando que não soube disso e que “cuidava das coisas dentro da escola”. A mãe de Nilza dizendo ao mesmo tempo e também alto, que não iam ameaçar a filha dela porque ela ia bater em quem tocasse em sua filha. A diretora, gritando, exige que ela não fale alto na secretaria. A mãe rebate falando para a diretora falar baixo. A diretora diz que está no seu local de trabalho e que “está parada com seu trabalho um tempão por causa das alunas que mataram aula”. A mãe pega a filha pela mão e praticamente sai arrastando a menina para fora da secretaria, enquanto continua a repetir as ameaças para quem bater em sua filha. A diretora gritando diz que não admite ameaças a ninguém da escola e continua falando alto, irada, por mais uns cinco minutos, após a saída da mãe e da aluna. Três mães que assistiram ao bate-boca, conversam com a diretora depois e dizem que ela tem razão e se colocam à disposição para vir à escola toda vez que a diretora chamar. Depois que todas as mães vão embora, a coordenadora pedagógica diz: “é impressionante o discurso das mães, sempre a culpa é da escola, da colega da filha, nunca delas próprias!”. Mas todos ficaram bem tensos durante toda a discussão e a impressão era de que não se sabia qual o rumo que o bate-boca podia tomar.

Tais problemas podem acontecer em qualquer escola, mas demonstram os limites das relações pessoais na resolução de conflitos. O grêmio e o CEC poderiam atuar no encaminhamento desta questão mas não é colocado para eles este papel. Como neste exemplo, muitos/as *responsáveis* se envolvem com os problemas dos/as seus/uas filhos/as e a dinâmica da escola, mas sempre poderão ocorrer situações limites.

Dia 1º de junho de 2004

Reunião das/os *responsáveis* pelos/as alunos/as das duas turmas de 6ª série, em que 90% delas/es são mulheres e negras. Estão presentes alguns alunos e até o final chegam mais alguns, todos meninos. A coordenadora Aída fala com os pais para não se conformarem com o conceito R (Regular) nas disciplinas, se por acaso seus filhos ficarem com este conceito. “Ninguém vai querer um filho regular capenga” pois, explica ela, na hora do emprego, não vão contratar os regulares, mas os muito bons, os excelentes. Depois fala das brigas que têm acontecido na escola e fora da escola que, “principalmente das meninas”, têm sempre um garoto envolvido, ou seja, estão relacionadas a paqueras, namoros. Após a distribuição de boletins, que as/os *responsáveis* assinam que tomaram conhecimento e termina a reunião. Um grupo de *responsáveis* fica ao redor da coordenadora para conversar. Um

pai, cujo filho só teve I, chama o filho e começa a conversar com ele, cobrando a situação dando-lhe uma bronca. Cerca de cinco mães conversam com os filhos, cobrando-lhes outra atitude na escola: “por que você fica fazendo bagunça ao invés de estudar, fulano!”, dizia uma delas. Uma senhora negra, gorda e forte, que teve conhecimento da situação ruim do filho na escola, bate várias vezes com a mão fechada no filho, que chega a fazer um barulho surdo, enquanto cobra dele sua atuação na escola, “eu não disse para você parar de fazer bagunça, de andar com aqueles meninos!”, que além de notas ruins tem se metido em bagunça e brigas. Fiquei preocupado com a possibilidade dela machucá-lo. Cerca de 20 pessoas, entre adultos e algumas crianças assistem a uma verdadeira sova que o garoto está levando. Ninguém se mete e a coordenadora, preocupada com a cena, tenta chamar a atenção da mãe, para que ela pare de bater. Com o barulho, vários/as alunos/as chegam na porta do auditório para ver o colega apanhar. O garoto que apanha, é negro e forte, aparentando uns 13 anos, apanha calado. Ao final, ficam três mães. Uma delas, branca, reclama que a filha está sofrendo com as brincadeiras de mau gosto na escola e cobra atitudes da escola, como punição para os/as alunos/as que o fazem, porque a escola hoje em dia “é muito boazinha”. Aída explica que a escola não pode punir como “antigamente de fazia”.

As cobranças das/os *responsáveis* quanto as maneiras da escola coibir as atitudes violentas ou agressivas dos/as alunos/as se devem ao fato da impressão que se tem do aumento dessas atitudes nos últimos anos (Lopes Neto e Saavedra, 2003). De fato há uma preocupação de pais e educadores/as sobre esta questão, chamada na literatura pelo termo inglês *bullying*, que podemos traduzir como intimidação ou violência contra alguém. Para Lopes Neto e Saavedra (2003, p.17),

Bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor ou angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Tal problemática tem sido verificada em todas as escolas (Lopes Neto e Saavedra, 2003), independente das características sociais, culturais e econômicas dos/as estudantes. Isto será apontado na pesquisa institucional da Escola Azul, conforme abordo no tópico sobre o funcionamento da escola (3.3.6).

4.1.4 Aulas de Educação Física

“A maior parte dos alunos tem um interesse único: chutar uma bola (ri), jogar futebol. Qualquer outra coisa que venha tomar esse tempo deles vira uma guerra.”

As aulas de Educação Física têm, também, uma relação com o corpo, que não passa somente pelo esporte (Gariglio, 2004). Para esta pesquisa esta relação reveste-se de especial importância devido à investigação sobre as relações entre *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*. Para esta última, a relação com o corpo é especialmente significativa, ainda que não se resuma a ela.

As aulas se revezam entre o pátio e a quadra. Para os/as alunos/as do primeiro segmento são sempre no pátio, abrigados do sol e da chuva. Para o segundo segmento é quase sempre na quadra, exceto quando se trata de alongamento ou conversa com os/as estudantes. São quatro os/as professores/as desta disciplina.

O professor Sobrinho trabalha com os dois segmentos. Não tem preferência por qualquer um deles: “estou preparado para tudo”, disse-me. Também dá aulas em outros colégios, o que às vezes o faz sair direto da aula para outra escola.

Dia 17 de novembro de 2003

O professor Sobrinho estava com uma turma do primeiro ano do ciclo realizando um jogo em que a turma era dividida em 2 grupos, ficando os/as estudantes sentados no chão, formando duas filas. O jogo consistia em jogar a bola dentro de dois pneus de carro de passeio deitados e empilhados no chão, formando uma espécie de “cesto”. Os pontos eram obtidos por cada jogador/a que acertasse no “cesto”, tendo cada um direito a 5 tentativas, após o que voltavam para o fim da fila. As crianças torciam, faziam algazarra, rolavam no chão e, de vez em quando o professor chamava atenção ou parava o jogo.

Para o segundo segmento, na quadra, as atividades resumem-se em futebol para os meninos e queimada para as meninas, vez por outra mudando para handebol ou vôlei. Não assisti à nenhuma integração entre garotos e garotas. Suas aulas não se diferem uma das outras, regra geral repetindo as mesmas atividades. Durante três meses seguidos, por exemplo, ele passou vídeos para turmas do primeiro segmento, o que lhe valeu críticas numa reunião do Centro

de Estudos que assisti, por não variar as estratégias pedagógicas, gerando reclamações dos/as estudantes. Aborrecido, ele justificou que estava discutindo sobre a importância e o valor da amizade e que as turmas gostavam. Mas as professoras tinham apresentado críticas feitas pelos/as estudantes e não sugeriram estratégias pedagógicas.

A atitude de cantar e dançar foi muito pouco observada por mim na escola pois existem poucos tempos livres. Estes ocorrem somente quando falta algum professor, situação pouco comum, quando a escola geralmente faz uma cobertura ou manda os/as estudantes para casa. Nos tempos livres, ou então nas aulas de Educação Física, enquanto esperam os/as colegas do outro sexo terminar a atividade da aula, os/as alunos/as aproveitam fazendo brincadeiras, correndo, pulando, empurrando um ao outro ou conversando.

Dia 09 de junho de 2004

Na aula do professor Sobrinho os meninos jogavam futebol e as meninas esperavam sua vez conversando. Enquanto observava, uma das alunas vem em minha direção dançando e cantando funk, numa certa provocação amistosa. Perto do muro uma garota negra está com um celular à mão e parece estar olhando a agenda. Outras três meninas negras estão cantando uma letra de funk e param para olhar o que a colega está vendo no celular.

Outros/as professores/as procuram fazer atividades mais diversificadas e integrando toda a turma.

Dia 9 de março de 2004

No pátio, outra turma das primeiras séries tinha aula de Educação Física com a professora Lalá. Ela organiza a brincadeira do “maestro”, que as crianças adoram. Faz uma roda, tira um aluno que vai para fora do pátio para não ver a escolha do “maestro”. Este tem a função de dirigir toda a turma, sentada em círculo, orientando disfarçadamente movimentos como bater palma, pés, mexer a cabeça, olhos, nariz etc., e o aluno que ficou de fora, posicionado no meio do círculo, tem de adivinhar quem é o maestro. Assim o maestro vai dirigindo a turma, até ser descoberto. A vibração e participação é intensa.

Dia 10 de março de 2004

No pátio, a professora Eneida dava sua aula para a primeira série do Ciclo. Depois de falar sobre equilíbrio, fazer exercícios,

propõe uma brincadeira: primeiro fazer uma roda, dando dez segundos para as crianças, que na confusão, só conseguem formar na segunda tentativa. Depois pergunta se eles conhecem desenho animado, que todos dizem sim aos gritos. Pergunta de conhecem Tom e Jerry, esmerando-se na pronúncia em inglês, e todos gritam sim! Então propõe que um aluno fique dentro da roda, sendo o ratinho Jerry, e o outro fique de fora, sendo o gato Tom. Assim o Tom vai tentar entrar dentro da roda, que é a toca, para pegar o Jerry e este, se Tom conseguir entrar na roda, terá que sair dela. As crianças que fazem a roda de mãos dadas, devem tentar impedir a entrada de Tom unindo seus corpos uns aos outros para fechar o buraco da toca. As crianças adoram a brincadeira e fazem uma tremenda algazarra, gritando muito e o tempo todo.

Procurando trabalhar dentro da orientação do PPP “Só o sonhador constrói o futuro”, em que os professores devem tomar alguma personalidade de destaque para desenvolver os conteúdos, Eneida conta que trabalhou com John Lennon em 2002 e Vila Lobos em 2003. Não ficou claro como ela fez isto, até porque começou a falar como está tentando trabalhar naquele ano de 2004:

Ultimamente a gente está realizando um trabalho de expressão corporal utilizando fábulas de Esopo. Por que fábulas de Esopo? Porque Esopo era um, como conta a história (ri), era um escravo grego muito inteligente que acabou ganhando a sua liberdade por ter essa característica da conversa, da retórica. Ele conseguiu livrar o amo dele de uma situação muito difícil, e ganhou a liberdade. Depois ganhou fama como fabulista, criando várias fábulas. Esse ano eu estou com o meu projeto, específico da educação física, que é oriundo do grande projeto da escola que é “Escola Azul em Movimento”: “movimento para a Grécia”. Então a gente está se movimentando de Oswaldo Cruz rumo à Grécia, conhecendo a cultura e tudo aquilo que a gente possa tomar de valores para nosso próprio crescimento. Nós estamos fazendo essa viagem para a Grécia, também motivado pelas olimpíadas que também esse ano é na Grécia, e até o final do ano muita coisa a gente vai se envolver a respeito de Grécia, olimpíada, que também está dentro da disciplina de Educação Física. A gente está fazendo esse trabalho de educação corporal utilizando as fábulas de Esopo.

Eneida diz que sua “relação com os alunos é um pouco conflituosa” em função de sua proposta de aula, onde está presente a preocupação com o *bullying*, e acaba se chocando com “os interesses do aluno dentro da aula de educação física”. Segundo ela, “a maior parte dos alunos tem um interesse único: chutar uma bola (ri), jogar futebol”. Qualquer coisa que contrarie isto “vira uma

guerra”. O que ocorre é que a aula de Educação Física está ligada às atividades esportivas e quando isto não acontece os/as alunos/as protestam. Gariglio (2004), apresenta vários exemplos através de seus entrevistados – professores/as de Educação Física do CEFET-OP no Estado de Minas Gerais – nos quais eles atestam a naturalização da relação da disciplina com o esporte pelos/as alunos/as, resistindo a outros conteúdos.

Gariglio (2004, p.168) mostra como “os ambientes para a EF [Educação Física] são organizados em função das regras e dos princípios oriundos do âmbito esportivo”. Mais do que isto, assume-se códigos próprios da instituição esportiva que o autor resume em: “princípios de rendimentos atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos, regulamentação rígida e formal, *racionalização de meios e técnicas*” (p.169, grifos meus). Na Escola Azul, embora a escola tenha sala de aula própria para música e dança e o Núcleo de Adolescentes ensaiar *street dance* no pátio, não há, por parte da disciplina de Educação Física, nenhuma atividade que contemple este tipo de trabalho com o corpo, como capoeira, samba, *funk*, *hip hop*, jongo etc.

4.1.5 Aula da última fase do Ciclo de Formação²⁹

Esta turma teve problemas no primeiro ano do Ciclo³⁰ de Formação. Aída relatou que os/as estudantes tinham problemas de disciplina e de relações familiares, mas a professora também tinha

²⁹ Na rede municipal do município do Rio de Janeiro, o ensino fundamental comporta: a Educação Infantil para alunos/as de 4 e 5 anos; o primeiro segmento, composto pelo 1º Ciclo de Formação que é de três anos, e pelas 3ª e 4ª séries; e o segundo segmento, da 5ª a 8ª séries. Comporta ainda as Classes de Progressão. Os Ciclos de Formação tem 3 fases: inicial, intermediária e final, de acordo com a faixa etária (6, 7 e 8 anos) quando se pretende que a criança atinja o letramento. Cf. SME Portaria nº 12, de 14/12/1999).

³⁰ O Ciclo de Formação “é uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos”, definição do texto da SME/DGE, *1º Ciclo de Formação*, Documento Preliminar, fascículo 1, 2000, p.4, que subsidia a discussão nas escolas, que me foi passado pela coordenadora pedagógica.

problemas. Houve reclamações na CRE e no Conselho Tutelar e esta professora não está mais na escola. No ano seguinte as professoras não queriam pegar a turma, que passou por três professoras. Foi um segundo ano “difícil”, segundo a coordenadora. “O rótulo de turma problemática foi terrível para a turma”, explica Aída, mas acrescenta que existem alunos/as com problemas psicomotores e visuais, por exemplo. Ela montou uma série de estratégias para apoio ao trabalho pedagógico, como teatro, aulas de arte-terapia, técnicas agrícolas e informática.

A professora da turma, Anita, tem 47 anos, fez curso Normal e Pedagogia com habilitação em Administração escolar, tem traços mestiços, está na escola há 13 anos. Ela aceitou ser professora da turma na fase final do Ciclo de Formação, que estava sendo rejeitada por outras professoras. Ela afirma, tapando a boca e falando baixo para não ser ouvida pelos/as alunos/as, que as crianças, no final de semana, vão para o morro. E acrescenta: “na segunda-feira os desenhos deles são terríveis, com gente morta e sangue escorrendo, gente com arma”. Na segunda-feira falta aluno/a porque eles/as vão ao pagode com os pais no final de semana ou foram para casas diferentes da que moram.

A coordenadora pedagógica diz que a turma tem três níveis diferentes, o que colaboraria para evitar rótulos, embora não tenha definido como seriam estes níveis³¹. São 30 estudantes e no dia de minha observação 27 alunos/as estavam presentes, sendo 17 meninos e 10 meninas. Tendo presente os fenótipos, atribuí cor branca a 7 estudantes e negra a 20, dos quais 14 podem ser considerados “mestiços”. Dentre as estratégias adotadas para a superação das dificuldades de aprendizagem, estão a sensibilização das/os responsáveis, e formas de arte-terapia com a professora de Educação

³¹ Assistindo aula da turma no final de março de 2004, pude perceber que a professora dividia a turma em grupos e trabalhava os conteúdos de forma diferenciada com cada grupo, de modo que havia, grosso modo, o “nível” dos mais adiantados, que já dominavam minimamente a leitura e escrita, um outro “nível” intermediário, com avanços no campo da leitura e escrita, e um outro “nível”, aqueles que tinham pouco desenvolvimento, que ainda não sabiam ler ou escrever após mais de dois anos na escola.

para o Lar (criação de objetos de enfeite) e com o professor de Técnicas Agrícolas (murais e desenhos).

Ao assistir uma aula desta turma, vi várias vezes a professora chamando atenção de algum/a aluno/a por uma simples conversa em tom baixo de voz, mostrando uma preocupação em controlar todas as atitudes de seus/uas alunos/as para evitar uma possível bagunça. Ela juntava cerca de 6 ou 7 carteiras, passando exercícios diferenciados para os grupos, dependendo do “nível” que o grupo estava. Por exemplo, para uma parte da turma era passado um ditado, outra um exercício do tipo “complete a frase com uma palavra”. Chamou-me a atenção o fato de alguns exercícios estavam ligados ao som da letra “m”, do tipo que completa a frase, assim como ditado com palavras como bombom, tampa, bombeiro etc, mas em nenhum momento usou palavras como samba ou bamba, que são comuns no universo do bairro de Oswaldo Cruz.

Apesar de extensa, uma transcrição de parte da observação de uma aula é ilustradora para uma tentativa de entender as dificuldades da escola.

Dia 23/03/2004 – 3ª feira

A sala de aula é ampla e acomoda tranqüilamente umas 30 cadeiras. Tem um fichário de aço com 4 gavetas, um armário de aço de 2 portas com um pequeno cartaz com desenho do mapa do Brasil e o rosto de Jesus dentro. Quase todo o lado da sala que dá para a rua é tomado por um janelão com basculantes, tela de aço do lado de fora e cortinas cor de creme por dentro, com uma bancada abaixo do janelão. Em cima da bancada tem algumas pilhas de livros didáticos. No lado oposto não tem janela e na parede estão pendurados, coloridos, todo o abecedário com letras manuscritas maiúsculas e minúsculas. O quadro é branco e a sala conta com um ventilador na parede, colocado acima do quadro. A sala é bem iluminada. Anita procura manter a turma quieta e sentada o tempo todo e por isto chama atenção o tempo todo, ao menor movimento ou conversa, mesmo que esta seja baixa e sem atrapalhar a turma. [...] Depois de uns dez minutos, volta a professora, com um copinho descartável de café na mão e na outra uns biscoitos, que come na frente da turma. Não lembrei de verificar a hora, mas calculo que deviam ser em torno de 8:00h. A professora recomeça a aula. A todo instante ela chama atenção de algum/a aluno/a para ele/a ficar quieto, embora eu considerasse que as falas dos/as alunos/as fossem baixas. Numa dessas vezes em que chamou atenção, um aluno branco, disse para se defender

que o outro colega, negro, o havia chamado de “macaco”. A professora faz uma breve repreensão ao aluno que chamou o colega de “macaco” e continuou a aula sem maior problematização. Os/as alunos/as ficam dispersos/as, parecendo que não fazem parte de um conjunto, de uma turma. Alguns ficam no seu mundo, outros preocupados em mexer ou conversar baixo com o colega. Mas a maioria está fazendo os exercícios. Depois fala, referindo-se ao menino branco, Juca: “não é possível que ele não escreva o nome dele. Este ano ele vai ter que pelo menos escrever o nome dele!”. Vai até um garoto negro, Roberto, e pergunta o que está comendo. Depois fica acariciando a cabeça do garoto enquanto cuida do grupo. O garoto recebe prazerosamente o carinho, que dura uns minutos. Quando a professora se afasta e vai pegar as coisas no armário, Roberto vai até ela para ajudá-la, sem que a professora tivesse pedido. Toca o celular e a professora atende e começa a conversar. Juca vai até ela para mostrar seu nome. Ela elogia e pede para ele continuar a fazer o resto do exercício. Continua a chamar atenção de alunos enquanto olha os exercícios feitos: “Wilson, fica sentado!”, “Emerson, por favor!”, “Roger, senta!”, “Volta, Roberto!”, “Senta, Cecília!”, e continua vez por outra a fazer “chiiiu!”, pedindo silêncio. Quem acabou começa a colorir. Toca o celular e a professora atende. Anita pede para eu ficar com a turma um pouco enquanto vai à secretaria. À medida que o tempo de ausência da professora vai passando, vai aumentando o nível de agitação, de alunos levantando-se de suas carteiras e fazendo brincadeiras uns com os outros. Um deles faz batucada com o lápis em cima da mesa, tentando imitar a batida de um repenique de escola de samba. Apesar da bagunça instalada, pelo menos a metade continua fazendo os exercícios. Foram 15 minutos de ausência. Elvira, a professora de Educação para o Lar vem à sala pegar uma parte da turma. Quando a professora sai para acompanhar os/as alunos/as ao banheiro e o lanche está liberado, é o próprio recreio dentro da sala de aula. Os 10 alunos que desceram estão divididos entre o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas e Elvira, ficando 5 com cada um, como um trabalho de reforço. Enquanto a professora corrigia os exercícios eu vi o garoto do repenique, que se chama Luis, olhando para mim. No seu pescoço havia mancha de tinta e lembrei da bronca que a professora lhe havia dado minutos antes, fazendo menção à tinta no seu corpo de uma maneira pejorativa. Ele, que tem a sua carteira literalmente colada à mesa da professora, estava debruçado na mesa dela, quieto, sem fazer qualquer bagunça. Ele parece meio isolado da turma. É um garoto de cabelos bem crespos e claros, de pele branca. Ele começa a catar farelos de biscoitos no chão, uma sujeira feita por seus colegas e não por ele, para jogar no lixo. A professora, percebendo que não está na sua carteira, começa a cobrar: “Luis, senta!”, “Luis, o que você está fazendo?!”, mas desta vez não levanta a voz. Começam a chegar os alunos que estavam com Elvira e Orlando. Juca chega todo carimbado no rosto, para o espanto da professora e o riso dos colegas. Elvira vem depois e diz que o Luis tinha sido mandado de volta porque disse palavrões e ela o levou para a coordenadora pedagógica. Chega outro aluno ainda mais carimbado do que Juca e ainda outro. O restante chega e Elvira e Orlando vão relatar à Anita o que foi feito com eles. Orlando está otimista: “parece que

o processo está começando a apresentar resultado”, analisa ele. Mas a turma volta a conversar e Anita volta a fazer “psst!”, “senta, por favor!”.

Anita tem um diagnóstico do aluno Luis: conta que ele tem um tio que não faz nada de dia e trabalha à noite e de vez em quando dá uns presentes caros para o menino. Esse tio frequenta pagode e às vezes o leva. A “mãe é sapatão”, “outro tio é cabeleireiro gay, então, com uma família assim, um tio ladrão, a mãe sapatão, o tio gay, sem pai, fica tudo na cabeça do menino”, diz ela explicando porque o garoto tem problemas de aprendizagem. Neste diagnóstico, segundo Patto (1994), o fracasso escolar não está nunca na escola e sim nos/as alunos/as. Patto (1994, p.89-90) mostra como este diagnóstico se apresentava no anos 1950 a partir de um artigo da RBEP³²:

(...) Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais (...) Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, *desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia*. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, *vivem uma vida sem normas, sem direção*: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune... (grifos de Patto)

Por outro lado, existem aqueles que sobrevivem ao processo. Roberto, por exemplo, em uma observação em setembro de 2004, ao ser chamado para ler um texto, lê muito bem. Anita fica orgulhosa e o abraça forte. Fiquei impressionado porque este garoto, na primeira vez que o vi, tinha enorme dificuldade de leitura. A professora disse que cerca de dez crianças ainda estão com dificuldades e não poderão seguir para a 3ª série. Conta que na reunião das/os *responsáveis* foi muito emocionante, quando elas/es constataram o avanço das crianças, dizendo que estavam acompanhando o processo dos/as alunos/as.

³² Esta afirmação consta de um artigo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1949, *Apud* Maria Helena de Souza PATTO, in *A produção do fracasso escolar*, 1994, p.89-90.

4.1.6

O COC³³: mudanças na *cultura escolar/cultura da escola*?

A primeira reunião do Conselho de Classe (COC) que participei foi muito tranqüila na avaliação da situação dos/as alunos/as. Era o último COC do ano de 2003. A explicação da diretora era de que não havia a necessidade de avaliar os/as alunos/as no 4º COC, pois a situação deles/as já estava definida até o 3º COC, ou seja, já se havia analisado três vezes antes, portanto 75% de sua trajetória no ano. De maneira que, caso o/a aluno/a estivesse mal até o 3º COC, não seria no último que se poderia modificar sua trajetória. Foram decididas as aprovações de quase todos, com raríssimas exceções.

A reunião serviu para serem discutidas muitas questões vivenciadas durante o ano. A direção cobrou compromisso e empenho das/os professoras/es mas, no entanto, não se dirigia a todos/as, mas a alguns, não citados nominalmente. A direção deu explicações sobre o problema da merenda, que durante todo o período em que realizei as observações, não está funcionando, informando que problemas burocráticos de licitação na CRE estavam impedindo o fornecimento de merenda, mas que para o próximo ano esta situação deveria estar superada.

O COC do final de abril de 2004 foi tenso. Houve uma discussão grande e a professora Marisol ficou muito nervosa e teve uma crise de choro na discussão sobre avaliação. As/os professoras/es estavam em pé de guerra com a direção, porque acharam e decidiram dar conceitos I (Insuficiente) para todos os/as alunos/as que o merecessem e não se deixaram convencer pela coordenadora pedagógica de que deveriam mudar sua avaliação. A justificativa era de que a disciplina estava muito ruim e ninguém

³³ O Art.34, da Resolução SME N° 684, de 18/04/2000, diz o seguinte: “O Conselho de Classe, espaço democrático de tomada de decisões acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola, do fazer pedagógico na sala de aula e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, será realizado conforme calendário escolar oficial”, estabelecendo seus objetivos, assim como os componentes.

estava agüentando os/as alunos/as, principalmente turmas como a 602. A coordenadora pedagógica levantava a necessidade das/os professoras/es entenderem o projeto político-pedagógico da escola e incorporarem uma visão que, segundo Perrenoud (1999) é a da *avaliação normativa tradicional*. Continuam com avaliações tradicionais e não discutem estratégias para superar os problemas de determinados/as alunos/as e turmas. Aída conversa sobre avaliação e fala sobre o quanto ela luta para modificar a visão das/os professoras/es. Embora sem mencionar, Aída propõe algo próximo do que Perrenoud (1999) chama de *avaliação formativa*³⁴.

No COC de julho/2004, ao contrário do último, não houve a mesma tensão. Chamou-me a atenção o fato de haver somente um professor, sendo que a escola tem pelo menos cerca de cinco professores.

A coordenadora pedagógica lia os nomes dos/as alunos/as e citava algumas disciplinas. Descobri que estas disciplinas eram aquelas que os alunos estavam com conceito mais baixo (no município do Rio não se usa nota; os conceitos atualmente usados são: *Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Ótimo*). As professoras ouviam e, se não tinham nenhuma modificação, mantinha-se o conceito. Assim, havia já um mapa com os conceitos lançados e no COC apenas se ratificava os tais conceitos. Mas na 8ª série houve algo diferente. Não havia nenhum “I”. Pelo menos no mapa oficial a ser enviado para o sistema da SME. Isto não significava que não houvesse aluno merecedor de “I”, apenas que, oficialmente, os alunos da 8ª série estavam indo de *Regular* a *Ótimo*. Perguntei à professora de Educação Física que estava ao meu lado como era esse processo e ela explicou que se os/as alunos/as tivessem vários conceitos “I”, não haveria como explicar uma melhora destes alunos a ponto de justificar sua aprovação nos últimos bimestres. De maneira que quando chegou a hora da 8ª série, as professoras iam dando os nomes dos alunos para serem anotados numa lista. Estes alunos da lista eram aqueles que estavam com rendimento ruim, merecedores de conceitos “I” que, no entanto, oficialmente, não recebiam este conceito. Os alunos da lista entrariam numa estratégia da escola para superar suas debilidades e assim conseguir sua aprovação. A pergunta irônica da diretora era reveladora: “você quer o fulano de novo no ano que vem,

³⁴ Philippe PERRENOUD entende que mesmo em estabelecimentos de ensino tradicionais é possível compor com “as restrições do sistema”, e propõe “considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão da diferenciação do ensino”. Cf. in *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, 1999, p.78.

professora?” “Não!” responde a professora ao final da passagem da 8ª série no COC. A escola deseja a aprovação de todos mas, com relação a alguns dos/as alunos/as da lista, não somente por uma preocupação pedagógica, mas para se livrar desses/as alunos/as, que no caso a escola os/as relaciona com atitudes negativas e maus exemplos.

Na análise do primeiro segmento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil as professoras nomearam poucos alunos com dificuldades e problemas. Algumas turmas não apresentavam problemas, além dos “normais daquela idade”, como disse a professora da 4ª série, Ângela, dizendo que as coisas corriam bem. Alguns/mas dos/as alunos/as que apresentavam problemas de aprendizagem estavam ligados a questões de saúde (fono, por exemplo) e outros com falta de acompanhamento dos responsáveis. Mas a preocupação maior era com os alunos que apresentavam problemas disciplinares. A indisciplina é uma preocupação constante, principalmente por parte da diretora, em geral partilhada pelas professoras.

Dei-me conta nesta reunião – uma realização da *cultura escolar/cultura da escola* – que alguma mudança estava em curso na *cultura escolar* de vinte anos atrás, pois a cultura da reprovação estava sendo colocada de lado, ainda que em alguns casos sem a devida preocupação formativa. Os representantes do CEC (nos seguimentos *responsáveis*, funcionários e estudantes) e do grêmio estudantil nem sempre comparecem. Além disso, a tensão entre avaliação formativa e seletiva continua sempre presente ou, nos termos de Perrenoud (1999), a *avaliação continua entre duas lógicas*.

Assim, as maneiras de implementação da *cultura escolar* e as atuações de seus atores imprimem uma característica que identificam a *cultura da escola* da Escola Azul, o que reforça a inter-relação entre estas culturas, fazendo sentido operar os conceitos interpenetrados, *cultura escolar/cultura da escola*. A não existência do recreio, por exemplo, organiza as maneiras que

estudantes e professoras/es se adequam a esta norma, propiciando um “recreio” dentro da sala no horário de aula ou nas aulas de Educação Física, no tempo livre enquanto estudantes do outro sexo fazem exercícios. Ou ainda, se a construção do Projeto Político-Pedagógico não é coletiva, vários elementos contribuem para que sua aplicação em determinados aspectos ocorra: um comprometimento da maioria dos profissionais com a escola, agindo com criatividade e dedicação, uma direção que goza de legitimidade, muito atuante e criativa, mesmo que permeada por um certo centralismo e autoritarismo, um corpo discente que demonstra gostar da escola e, regra geral, com desempenho acima da média da região. Também fazem parte da *cultura da escola* a garantia e manutenção dos equipamentos e condições físicas do ambiente escolar e o apoio das/os *responsáveis* pelos/as estudantes e da comunidade do bairro à escola, embora com certos problemas de relacionamento, como aqueles apontados pela associação de moradores, por exemplo.

4.2

A cultura escolar/cultura da escola: realizações e tensões

“Eu vou te salvar!”

São vários os aspectos em uma escola que podem significar um bom funcionamento. Na atualidade, em espaços urbanos como a cidade do Rio de Janeiro, em geral todas as pessoas jovens e adultas que olham para uma escola ou tecem comentário sobre uma unidade escolar, têm como base a sua experiência³⁵ do que é o funcionamento de uma escola. Elas têm uma representação³⁶ do que é uma boa

³⁵ Muitas pessoas têm uma experiência escolar. A taxa de analfabetismo na cidade do Rio de Janeiro é de 4,4% (e na XV Região Administrativa de Madureira, onde está localizado o bairro de Oswaldo Cruz, é de 3,4%). Cf. Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Características Socioeconômicas. Tabela 5.2.104 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais, segundo as Regiões Administrativas – 2000. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/index.htm>>, acesso em 02/04/2005.

³⁶ O conceito de representação é complexo e existem várias aproximações. Neste trabalho tomo a perspectiva de Hall (1997c, p.61), que afirma: “Representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos,

escola. Esta representação está invariavelmente ligada às boas condições físicas do prédio escolar, seus equipamentos, a presença e atuação dos trabalhadores da educação naquela unidade, a regular entrada e saída de estudantes e principalmente no sistema de avaliação da escola (Perrenoud, 1999)³⁷. Se tudo isto está dentro do que se espera, a escola em questão funciona. Mas caberia aos profissionais e pesquisadores da educação perguntar: *funciona para quê? como funciona?*

4.2.1 A gestão da escola

“Não sei por onde começar!”

Um fator que me chamou fortemente a atenção desde que comecei a fazer a observação foi a enorme carga administrativa exigida pela escola. Nos primeiros dias de observação, quando estava na secretaria, a diretora conversou comigo, explicando os inúmeros detalhes dos procedimentos administrativos e das prestações de conta financeiras e pedagógicas que uma direção é obrigada a fazer. Segundo ela, alguns diretores de escola deixam de buscar verbas aprovadas que sua escola tem direito porque dá trabalho prestar contas. Existem verbas com destino certo, outras que a escola deve fazer licitação para a compra. Mesmo quando a escola tem verba que ela pode escolher o destino, em certos casos deve aguardar autorização da CRE, como no caso das obras para reversão de duas salas em sala de aula, que esperava há alguns meses. Outro caso é o *brunch*, em que o dinheiro recebido deve ser

qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos”. Cf. Stuart HALL. *The work representation*. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage, 1997c.

³⁷ Philippe PERRENOUD, discutindo avaliação, vai dizer que ela está no centro de uma inter-relação de oito dimensões, dentre os quais uma delas é o que denomina de “Relações entre as famílias e a escola”, onde mostra que a imagem que os pais têm da escola está ligada ao que eles conhecem por experiência própria. Cf. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p.147-148.

gasto inteiramente naquela atividade, devendo o material que se compra para o café e o almoço ser obrigatoriamente diferente da merenda cotidiana. Apesar disto, diante de todos estes contingenciamentos, a direção da escola mostrou-se capaz de equipar modelarmente a escola, desde computadores, TVs, vídeos, DVD, impressora, fotocopadora, quadros brancos, circuito interno de TV, até uma boa biblioteca, sala de dança etc³⁸. Este aspecto é relevante, entre outras coisas pela importância que tem para o desempenho escolar, como atestam pesquisas brasileiras (Franco et al., 2005).

Dia 22 de outubro de 2003

Na sala da secretaria, a diretora está sentada à sua mesa, preocupada com várias atividades e problemas, que surgem no dia a dia da escola: “não sei por onde começar!”. Uma mãe liga pedindo para avisar outra mãe com quem ela deixou uma bolsa, que o relógio dela está na bolsa. A diretora chama pelo sistema de som uma das “mães da escola” e relata o telefonema dizendo: “olha, eu não quero nem saber, essas mães pensam que nós não temos outra coisa a fazer!”

O cotidiano administrativo de uma escola municipal é permeado por uma enorme burocracia, que inclui as necessárias prestações de contas de recursos financeiros, assim como o fornecimento de dados à SME e à CRE acerca de presença e avaliações de alunos, todos com prazos a serem obedecidos. Normas, regras e metas de rendimento (quanto aos resultados de avaliação, por exemplo), que juntamente com os problemas do dia a dia da escola, demandam enorme atenção da administração escolar. Por outro lado, a proibição da SME de festas e atividades que pudessem levantar verba para a escola inibiu atividades e a dinâmica que a escola tinha até o ano 2000, avaliam as diretoras.

Problemas com a entrega de mantimentos, que atravessaram os anos de 2003 e 2004, dificultavam o fornecimento adequado de merenda aos estudantes. Segundo Ilma os problemas eram decorrentes de licitação. É estranho que um problema destes perdure

³⁸ Cf. capítulo 1 desta tese, especificamente o item 1.1 – A Escola Azul.

por dois anos. Outro problema era a falta das canetas para os quadros brancos, levando as/os professoras/es a se cotizarem para comprar canetas enquanto o problema de licitação não se resolvia. Chamou-me a atenção o fato destas questões serem encaradas apenas como burocráticas. Nunca houve, por parte da direção, nenhum questionamento à política da CRE, SME ou Prefeitura.

Nas reuniões do Centro de Estudos, muitas vezes não se discutia a questão pedagógica e sim questões administrativas, como por exemplo, as assessorias criadas pela coordenadora pedagógica para administrar a compra e utilização das canetas para quadro, o café, a água, aquele professor que não colabora porém faz uso do que é comprado coletivamente, a discussão dos horários etc. Aída vê o peso das questões administrativas como “super negativo”. Diz ela: “acho que na realidade a escola não é isso, não é papel, não é número e você acaba tornando a escola isso. Se a gente não tomar cuidado, isso vira uma bola de neve!”

Dia 10 de março de 2004

Reunião do Centro de Estudos - Olga, do primeiro segmento, pede para falar, dizendo que não está concordando com as cobranças que são feitas a um grupo de professores, que são da Educação Infantil e primeiro segmento, mas que não é feito a outro, os professores *PI*, do *ginásio*. Diz que não quer fazer parte da “assessoria” criada para ajudar nas compras e administração de material usado por professores, porque a forma como os professores pedem ou cobram as coisas lhe incomodam. “É o ‘clima’ da escola que não está bom”, completa. Ela diz que não quer mais esta tarefa de “assessoria”. Nora, do primeiro segmento, outra que está na “assessoria”, também reclama que colegas que dizem que não usam as canetas para quadro querem pagar menos que os R\$ 5,00. Por outro lado, colegas que usam demais as canetas reclamam que precisam de mais canetas. Então se instala uma discussão sobre como resolver o problema e surgem críticas a “determinados colegas”, sem no entanto dar nomes. “Alguns colegas não querem pagar porque dizem que eles ficam pouco tempo na escola”, diz uma. “tem colega que diz que não usa caneta e por isso deve pagar menos”, diz outra. “Alguns colegas acham que são melhores do que nós”, diz uma terceira. Mas fica claro que em suas críticas e reclamações elas estão se referindo aos colegas *PI*. Olga pergunta: “por que a cobrança em cima do nosso grupo é grande e não é feita a mesma cobrança ao outro grupo?”, referindo-se a um tratamento desigual que beneficia os professores *PI*

Em 2005 está previsto eleição para a direção da Escola Azul. Ana e Aída falam sobre alguns problemas vividos pela direção, dizendo que questionam o processo de eleição da direção. Segundo elas, aquele professor que é “cobrado”, tem na hora da eleição a oportunidade de “não votar em você”. Elas não acham justo, porque a direção “não pode nada contra o professor, nada com o funcionário” e ficam a mercê deles. Citam o que aconteceu com uma merendeira, que não trabalhava e não queria nada, quando a diretora fez queixa na CRE, a merendeira teria dito: “você vai ver quem pode mais” e escreveu uma carta para o prefeito, fazendo várias denúncias contra a Escola Azul. Não precisou provar nada, mas houve inquérito contra a direção da escola e tiveram que provar que as denúncias eram sem fundamento, contam elas. Citam os pequenos problemas do dia a dia, como um professor de Educação Física que toma água comprada com a contribuição de todos mas não dá sua contribuição, um professor de matemática que vivia pedindo licença médica. Problemas existem, mas poderíamos perguntar: e se a direção é arbitrária, o que podem fazer aqueles que sofrem o arbítrio? Teixeira (1996)³⁹ já defendia que não era possível a escola contribuir para a democracia sem praticá-la. Se há algo que a democracia possibilita é fazer emergir problemas e, se eles emergem, é porque já existem. Como estão no cargo há várias eleições, o posicionamento das diretoras pode ser fruto do cansaço, da rotinização ou burocratização da função. Tais hipóteses são tão ou mais problemáticas do que denúncias sem fundamento.

Ana comenta que pessoas como ela e a coordenadora, não voltam mais para a sala de aula, pois já chegaram a um determinado patamar: “você acha que uma pessoa como Aída, se sair da coordenação da Escola Azul, vai ficar sem ser convidada para trabalhar em outra escola?”, exemplifica ela. E acrescenta: “em outro lugar alguém vai ficar sabendo da disponibilidade dela e vai

³⁹ *Educação é um direito*. A primeira edição é de 1968. O livro também reúne textos de 1947 a 1951 e era considerado pelo autor uma continuidade de *Educação não é um privilégio*, que teve sua primeira edição em 1957.

chamá-la”. Neste dia fiquei sabendo pelas diretoras que houve uma mudança na direção da CRE, onde a Escola Azul tinha boa relação, o que me pareceu gerar um clima de insegurança na direção, apesar de seu trabalho ser amplamente reconhecido.

4.2.2 A Merenda

“Nós estamos sem leite desde o começo do ano. Não sei o que está havendo com a CRE!”

A alimentação escolar tem atenção especial, de acordo com o discurso da SME. Dentro desta perspectiva foi criado o Projeto de Alimentação Escolar (PAE) que “constitui fator de cidadania e interfere nas relações pedagógicas entre indivíduos e nas transformações das condições de vida e trabalho”⁴⁰. O cardápio da merenda escolar, por exemplo, é orientado pelo Instituto de Nutrição Annes Dias. Contudo, minhas observações – apesar de constatarem a o esforço da administração da Escola Azul – mostraram muita contradição entre o discurso e a prática da SME. Durante o período de minhas observações sistemáticas, de outubro de 2003 a junho de 2004, houve falhas na merenda, sempre atribuídas a “problemas de licitação”, com falta de mantimentos que provocavam impossibilidade de servir a merenda dentro do cardápio organizado e, mesmo quando se conseguia, não poderia atender aos 60% daquela população escolar estimados para receber merenda. “Quando é ovo, é tranqüila a merenda, quando é frango ou sopa [que os estudantes gostam], é mais complicado”, explica Ilma⁴¹. Diante desta situação, a direção da escola decidiu priorizar o atendimento às turmas de Educação Infantil e de alunos/as com deficiência. Depois viriam as turmas do *primário* e finalmente as do *ginásio*.

Os problemas com a merenda afetam de maneira localizada o bom funcionamento da escola para algumas/uns *responsáveis*.

⁴⁰ A SME define o PAE como um programa especial. Cf. Projetos e Programas da SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog/merenda.htm>>, Acesso em 02/04/2005.

⁴¹ Ilma é uma professora P2 desviada de função e na Escola Azul é responsável pela merenda.

Algumas mães reclamam pelo fato da merenda não atender a todos os estudantes. Outro aspecto é a *cultura da escola*, de não ter recreio. Em reunião do Centro de Estudos as professoras reclamavam que alguns/mas estudantes levavam merenda de casa e comiam na sala, mas outras ponderavam: mas se falta merenda, como impedir? Nas turmas que observei, como a da 4ª série, a professora dava um tempo para a turma merendar dentro da sala. Isto acarretava que os/as alunos/as que podiam levavam a merenda de casa: saquinhos de biscoitos coloridos, refrigerantes, iogurtes. Assim, toda a educação alimentar que a escola tentava fazer, acabava se perdendo.

4.2.3 A disciplina

“e também por causa da disciplina. Isso tem gerado uma grande procura não só por parte da comunidade de Oswaldo Cruz e Madureira, como de Bento Ribeiro, de Valqueire.”

Olavo, pai de duas alunas e representante do CEC, quando se mudou para Madureira e procurou uma escola pública para as filhas, escolheu a Escola Azul por vários motivos:

Por causa do trabalho que ela desenvolve, devida à variedade de cursos que existe na escola. Nós temos uma variedade enorme, como o curso de inglês, curso sobre meio ambiente, de artes, artes cênicas, artes plásticas, a música que está sendo introduzida na escola, entre outras atividades. E também por causa da disciplina na escola. Isso tem gerado uma grande procura não só por parte da comunidade de Oswaldo Cruz e Madureira, como de Bento Ribeiro, de Valqueire.

A referência ao aspecto da disciplina na escola, como um dos fatores que a destacam positivamente aos olhos das/os *responsáveis*, tornou-se uma característica da Escola Azul, faz parte da *cultura da escola*. Também com relação ao trabalho das/os professoras/es a disciplina agrada às/aos *responsáveis*. Próximo ao final de julho, por exemplo, às vésperas do COC, a escola funcionava normalmente, com todas séries e as professoras ministrando aulas.

Dia 10 de março de 2004

Quando acabava de escutar a diretora, chega uma mãe, negra, para falar com a diretora. Esta mãe tinha sido chamada porque seu filho, que está na 7ª série, com mais três colegas, tinham batido em outro aluno. Tinham ficado de castigo e falaram palavrões no corredor, perto da sala de *EI*. O garoto é chamado e criticado pela diretora em frente à mãe. A crítica é dura, mas sem elementos de humilhação. E finaliza a bronca apontando o dedo para o menino e dizendo com firmeza: “eu vou te salvar!”. A mãe também repreende o filho e o garoto é enviado à sala de aula. A diretora explica para a mãe que outra mãe já veio mais cedo e ainda virão outros dois responsáveis. Acrescenta que esta atitude da escola é para segurar a situação logo no início do ano. A diretora ainda chama outro garoto, que é sobrinho daquela mãe e repete a repreensão anterior ao garoto. A mãe, que não é tratada pelo nome, mas por “mãe”, agradece e volta para casa.

Mas este aspecto disciplinar está ligado a uma concepção de educação que a coloca dentro de uma visão messiânica. É como se expressa a diretora numa entrevista ao jornal da escola: “Os responsáveis precisam ter os filhos como objetivo de vida, acreditarem na escola, *entender que mudaremos este país através da educação*” (*O Tagarela*, nº4, p.6, grifos meus). De modo que, quando a diretora diz para o aluno considerado bagunceiro: *eu vou te salvar!*, ela está estabelecendo uma missão para a escola, está acreditando que a escola é a resposta para todos os males.

A limpeza da escola é impecável, pois juntamente com a educação dos estudantes para não sujar a escola, os funcionários da Comlurb limpam constantemente os corredores, banheiros, pátio e salas que ficam vazias.

Dia 29 de março de 2004

Cheguei 7:10h. A escola parece ter poucos alunos. Mas só parece. A esta hora só entra o *ginásio*, ou seja, de 5ª a 8ª série. Pergunto à diretora sobre o horário e ela me explica: o *ginásio* estuda de 7:50h às 12:00h, o que significam 5 tempos. O P1 tem no máximo 5 tempos de aula num dia. Antes eram 6 tempos e o P1 dava 6 tempos em 2 dias, que perfaziam 12 tempos, e não voltava mais na escola. Mas acontece que a carga horária é de 12 tempos na sala de aula mais 4 tempos de complementação pedagógica. “Esses 4 tempos ele nunca cumpria. Agora, com 5 tempos ele é obrigado a vir 3 dias na semana, cumprindo 4 tempos dentro da escola, fazendo planejamento, corrigindo exercícios etc.”.

Este horário do *ginásio* só é possível porque a Escola Azul *não tem recreio*. Isto significa ganhar mais 30 minutos, que é o tempo do recreio. Não seria possível trabalhar 5 tempos de aula, sendo cada hora/aula de 50 minutos e terminar às 12:00h. O horário normal da rede, de 7:10h às 11:50h, inclui recreio de 30 minutos. Ocorre que o horário da Escola Azul é de 7:50h às 12:00h, sem recreio, para cumprir os 5 tempos do *ginásio*. Isto significa 4 horas e 10 minutos diretos de atividades nas salas de aula, dificilmente aceitável em termos pedagógicos. Relativizando este problema, estaria o fato de que haveria sempre aulas de Educação Física, na quadra ou no pátio, aulas de Técnicas agrícolas na horta, aulas de Educação para o Lar, assim como aulas com vídeo e outros recursos pedagógicos que amenizariam as atividades dentro das salas de aula. Tal argumentação é frágil pois, seja qual for o recurso pedagógico usado, haverá sempre exigência de cognição. Haverá sempre uma exigência estressante em um certo grau. Mas no caso da Escola Azul, a decisão por um horário sem paralisação tem outro motivo: o controle disciplinar e outros ganhos secundários.

De fato, não haver o tradicional recreio significa disciplinar, condicionar, regular, controlar, “organizar” e “administrar” os/as estudantes e a escola. A diretora Ana justifica o fim do recreio (desde 1998) argumentando porque servem café da manhã e depois almoço na saída do turno da manhã e na entrada do turno da tarde, com lanche na saída deste último turno⁴², e acrescenta: “acabamos com aquela *correria*” (grifo meu), dizendo que conversou com professores e *responsáveis*. Se tal discussão foi feita devidamente não consegui identificar, mas durante toda minha observação e entrevistas, apenas um aluno reclamou a falta de recreio.

O que é o recreio? É o momento de extravasar, relaxar, expandir, sociabilizar. É um descanso certamente para a mente, embora não o seja necessariamente para o corpo. Mentis e corpos

⁴² Este argumento carece de fundamento pois várias escolas têm recreio e servem almoço. Além disso, os problemas de abastecimento em 2003 e 2004 tornam ainda mais problemática esta argumentação.

das crianças e adolescentes que estão cheios de energia, têm na escola um processo de racionalização que herdamos do cartesianismo, do iluminismo e do positivismo que busca nos educar na lógica do mundo moderno. O recreio tem a lógica do descanso, mas acaba permitindo mais do que isto: permite liberdade, criação, desenvolvimento, espontaneidade. As brincadeiras, as idéias, a interação, a descontração, a irmandade, a cumplicidade, mas também o atrito, as brigas, as desavenças, bem como a experimentação, o reatamento, a paz, a reconstrução, são momentos de aprendizado de forma *autônoma* e de vivências importantes para aquelas vidas que estão em período de descoberta e expansão.

Mas outro aspecto não menos importante do recreio é a libertação do corpo do racionalismo. O corpo que pode ocupar espaços, que pode correr, se balançar, se jogar, dançar...

A *cultura escolar* tradicional tende a delimitar, coagir, disciplinar, ordenar, impedir a experimentação e descoberta porque já tem definido o que se deve descobrir e como descobrir. Nem mesmo as disciplinas⁴³ artísticas permitem, em geral, esta liberdade. Já têm os esquemas de como fazer. Nem mesmo a Educação Física – como pude observar – traz novidades no uso do corpo ou na expressão corporal (Gariglio, 2004), pois os jogos e brincadeiras são aprendidos muitas vezes antes e fora da escola. Não se trata de negar os aspectos enriquecedores que tais disciplinas podem apresentar. Mas trata-se, sempre, de disciplinarização, como o próprio nome diz, e ao mesmo tempo de disciplinação, no sentido de organização do espaço e do tempo e a maneira do corpo se colocar, no sentido da ordem. Uma disciplinarização e uma disciplinação que o recreio desconstrói, que abre a possibilidade de outras construções, outras dinâmicas. E o corpo ocupa espaço, constitui identidades, supera a uniformização das carteiras arrumadas e dos uniformes postos. No recreio o corpo marca sua individualidade, ao

⁴³ O termo disciplina vem do latim *disciplina,ae*, que significa ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, princípio de moral. Cf. verbete **disciplina** in *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*, São Paulo: Objetiva, 2001.

correr de uma maneira, ao dançar de uma maneira, ao se balançar de uma maneira, ao andar, ao cair, ao cruzar as pernas, ao rir ou chorar, ao se isolar, ao se envolver na briga, ao abraçar e sorrir. O corpo, esta parte constituinte do sujeito que não simplesmente carrega uma cabeça pensante, mas uma parte que pode provocar sensações, sugerir, dar sentido à existência, dar prazer ao se movimentar, manifestar alegria no pulo e no som do grito. O corpo anseia por ser dono de si mesmo, por deixar de ser dominado por outrem.

Dia 29 de março de 2004

Turma da 4ª série – Às 10:35h, a aula tem um intervalo para a merenda que é feita dentro da sala de aula. Os alunos que trazem merenda comem e os que não trazem não comem e alguns ganham uns biscoitinhos dos colegas. A maioria dos biscoitos é destes de saquinho coloridos e brilhantes e o cheiro forte de alguns contaminam a sala. Ao meu lado, o garoto branco que não trouxe merenda, debruça-se sobre o caderno fazendo desenho, parecendo não querer olhar os colegas que merendam e brincam. O outro menino, negro, que também não trouxe merenda, continua sentado em sua carteira e ganha alguns biscoitos dos colegas. Um garoto vem até a mim oferecer biscoito. Depois, dois garotos próximos também oferecem. Os/as alunos/as se levantam, andam na sala, cutucam, beliscam um/a colega e correm entre as carteiras, às vezes tropeçando, fazem uma pequena bagunça sem sofrer nenhum constrangimento da professora. Pergunto por que é feita a merenda na sala e a professora pede para falar com a diretora, porque já houve uma tentativa de fazer diferente. Às 10:45h, a professora pede para que os alunos sentem em seus lugares, o que não se faz imediatamente, pois eles demoram um pouco a se concentrar na aula. A professora vai passar um exercício e começa a explicar como será. Apesar dos apelos, a turma ainda continua desconcentrada da aula, mas a professora continua a distribuir a folha para o exercício, tendo a todo o momento que chamar atenção. O intervalo parece ter desencadeado uma energia e desviado a atenção da maior parte dos alunos de tal maneira, que eles, apesar de ter respeito pela professora e com ela ter um bom relacionamento, pelo que pude ver e pelo fato de ser o segundo ano consecutivo juntos, estão concentrados nas brincadeiras, nas atitudes dos colegas, na resposta que os colegas vão dar para suas ações. Foi um momento difícil, levando a professora a uma pequena irritação, provocando alguns gritos até tudo se acalmar.

O sentido de não ter recreio passa a ser o pragmatismo do controle. A desconcentração e a desregulamentação do agir que o recreio provoca fica eliminada. Evita-se o atrito, a “paquera”, as atividades transgressoras. Não há o que se preocupar com as

atividades transgressoras dos/as estudantes porque o espaço para elas acontecerem torna-se muito reduzido. Não há o que controlar porque tudo já está controlado, dos/as alunos/as às/aos professoras/es: todos têm aulas a assistir ou ministrar nos horários sistematizados. Este é o maior ganho intencional da disciplinação, que faz parte da *cultura escolar/cultura da escola* da Escola Azul.

4.2.4 Os parceiros da Escola Azul

“Ganhei do Banco Real!”

São aqueles que colaboram com a escola de várias maneiras e muitas vezes ajudam a realização de atividades extras. Os parceiros podem financiar, apoiar ou mesmo só colaborar com alguma atividade da escola. Na Escola Azul são vários os exemplos: o Banco Real (ABN AMRO Bank), que pintou o chão da quadra, deu camisas de times holandeses para o campeonato interno, deu um piano eletrônico e remunera o professor que dá aula de música uma vez por semana; o IBEU, que dá um curso gratuito de inglês para alunos dentro das dependências da escola, fornecendo certificado ao final de 2 anos; o Colégio Santa Mônica, que cede espaço do auditório para a realização de formatura ao final do ano e seus profissionais de recursos humanos para fazerem palestras aos alunos da Escola Azul; a Comlurb, que participa de projetos de meio ambiente e dá apoio para realização de atividades como o *brunch*; o consulado do Japão, convidando para concurso de origami e bancando o lanche dos/as estudantes; a Odebretch e o Sesc que dão apoio ao NAM; a associação de moradores, que deu apoio para a realização dos desfiles ecológicos, entre outros. A parceria é uma via de mão dupla, não ficando apenas na boa vontade das empresas privadas. Ganha-se com isto o desconto em imposto de renda ou propaganda de seus produtos. De qualquer maneira, as parcerias revelam atitudes dinâmicas da direção da escola e possibilitam a oferta de algo mais para seus estudantes.

4.2.5 A relação escola-comunidade

“Pra mim é dez mesmo! Eu não trocaria a Escola Azul por nenhuma escola, nem particular!!”

Uma das estratégias da Escola Azul para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as que tenham dificuldade é buscar apoio na família. Dentro desta proposta, marcou-se uma reunião com as/os *responsáveis* da turma de Progressão, em conjunto com a turma do 3º ano do Ciclo, que apresentava problemas de desenvolvimento na aprendizagem. Foi uma reunião que começou tensa, pois da parte das/os *responsáveis* havia uma apreensão natural, relacionada a possíveis problemas e queixas que a escola possa trazer em relação aos/às seus/uas filhos/as ou enteados/as. Por parte da escola estava sua responsabilidade e a expectativa que as/os *responsáveis* estão colocando na escola para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades, o que não é tão fácil de cumprir. O horário da reunião, no início da tarde, é um problema porque traz transtornos para quem trabalha ou tem outros afazeres. Cerca de seis *responsáveis* mulheres estavam com crianças pequenas na reunião, inclusive com bebê de colo (duas).

A esperança da direção era de comparecessem em torno de 70% das/os *responsáveis*, mas só compareceram cerca de 40%, o que não chega a ser um percentual ruim. A ausência de vários/as *responsáveis* é ressaltada por Aída e surgem poucas críticas à escola. A coordenadora leva a discussão para outro caminho, colocando: “se temos um problema, não adianta ficar culpando a escola ou a família, temos que resolver o problema, buscar soluções”. Ela afirma que na escola, “todos os alunos que estão aqui tem capacidade de aprender”. Aída explica as/aos *responsáveis* que os alunos vão trabalhar teatro e estão empolgados. Também serão levados ao teatro. Ela entende que, através do teatro, os/as alunos/as vão perceber que são capazes. Explica também que tem um trabalho de apoio da professora de Educação para o Lar, do professor de Técnicas Agrícolas e das professoras da sala de leitura.

Foram poucas intervenções das/os *responsáveis*, que estavam na defensiva, mas o clima era de colaboração. Aída deu dicas às/aos *responsáveis* para ajudar em casa. “A empolgação é necessária por parte da escola e da família”. Lembrou que os pais têm que estar atentos a problemas como a vista das crianças e que todo mundo tem problemas psicológicos. Procurando não assustar ou chocar os pais a respeito do que havia dito sobre “todo mundo tem problemas”, ela deu exemplo do próprio filho, que apresentava problemas psicomotores e ela teve que enfrentar a situação, levando aos médicos e fazendo tratamento⁴⁴. Diz que as mães têm que ter cuidado com o que falam com os/as filhos/as. A diretora Ana também contou que seu filho tinha problemas e que batia no garoto, até admitir os problemas do filho e fazer tratamento.

A professora da sala de leitura chamou atenção para que as presentes “precisam valorizar o que estão aprendendo na escola”. Uma mãe falou, com uma alegria contida, que estava elogiando o avanço do filho e isto aumentava “a auto-estima dele”. A professora do Ciclo conta o caso da mãe que chamava o filho de “burro” quando o garoto errava os exercícios e o garoto lhe contava: “eu conversei muito com eles”, explica. A professora da Progressão fala que uma das dificuldades é o “aluno faltoso”.

Na escola desde 1991, um de seus professores mais respeitados, figura de grande importância na guinada que a escola deu para melhorar sua imagem, o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas, analisa a relação da comunidade com a escola:

Eu acho que hoje, já também mudou bastante. Porque quando eu cheguei aqui havia evasão. A escola não era bem conceituada. E nesses 13 anos houve uma mudança porque há uma disputa de vagas, as salas estão cheias, não há evasão. Há um comprometimento grande dos pais em relação à escola, muitos pais têm muito compromisso com a escola. E a comunidade passou a não vir quebrar a escola como acontecia. Principalmente na minha área, que jogavam lixo no quintal do colégio... A Escola Azul, ela é de classe média baixa, a maior parte. Nós temos

⁴⁴ Apesar da boa intenção da coordenadora, há que se considerar a situação econômica daquela população e as condições da saúde pública no Brasil que dificultam bastante qualquer tratamento, como ficou claro com a intervenção do Ministério da Saúde nos hospitais municipais do Rio no início de 2005, que eram considerados bons anos atrás.

alunos de classe bem desfavorecida, temos alunos favelados, não deixamos de ter uma clientela dessa. Mas há, eu não sei se devido a esse trabalho todo que fizemos durante longos anos, 13 anos, uma década, quase uma década e meia, há muito respeito dos alunos em relação aos professores e à direção do colégio. Eu acho, é uma característica bem marcante. Não é uma escola de... [in]disciplina, sabe assim, alunos com sérios problemas como têm certas escolas. Porque não há, não tem muita marginalização, influência de traficante, isso não existe mais aqui.

Visão corroborada pela professora Ângela, da 4ª série, também moradora do bairro, que vê na procura de vagas na escola por alunos de outros bairros próximos um atestado da boa relação com a comunidade:

Eu acho boa, porque essa escola aqui é muito procurada. É ponto de referência mesmo. Inclusive eu tenho alunos aqui que moram na Praça Seca, em Valqueire, em Madureira. É uma coisa que vai longe do bairro. E é uma escola procurada, muito procurada. Tanto que é difícil para o aluno conseguir transferência para aqui. O nosso aluno, ele está aqui desde a *EI* [Educação Infantil].

Percepção que também tem Elvira, professora de Educação para o Lar, na escola desde 1977, moradora do bairro: “vejo os pais falando bem da escola. Em comparação com as escolas que têm por aí em volta, esta é bem conceituada”. Isabel, moradora de Campinho, professora da sala de leitura e na escola desde 1984, afirma: “a comunidade gosta da escola, acredita no trabalho da escola”. Esta também é a visão de Marisa, mãe de aluno e moradora do bairro, eleita suplente de representante do CEC em 2004:

Olha, eu não trocaria ela por nenhuma escola, nem particular! Não tenho o que me queixar, nunca tive reclamações, queixas, nem fiz queixas e pra mim é [nota] dez mesmo, não é dizer que eu seja puxa-saco da escola porque se eu não fosse [verdadeira], eu não estaria aqui esse tempo todo, e sempre ajudando a escola.

Aninha, 13 anos, afro-brasileira, 7ª série, diretora do grêmio, vê que a disciplina e o comportamento da Escola Azul é diferente das outras: “aqui você chega e fala assim: ‘ah, eu não quero fazer o trabalho’, e a professora: ‘não, tu tens que fazer’. Em outra escola o aluno fala que não quer fazer o professor diz: ‘ah, não faz, o problema é seu, se vira’, fala assim mesmo! Eu estou cansada de ver

isso!” O depoimento de outra diretora do grêmio, Alice, 14 anos, branca, 8ª série, é emblemático para esta visão positiva da organização da escola porque ela era de outra escola pública de subúrbio e se transferiu, vindo a estudar na Escola Azul em 2004:

Porque eu fui para a Conferência em Brasília⁴⁵, junto com a Áurea⁴⁶, a minha escola não deu apoio nenhum, a escola de Ricardo [de Albuquerque], de espécie alguma. A dona Ana se propôs a me apoiar no que precisasse, propôs tudo e a minha escola não fez nada disso. Aí eu descobri o projeto de meio ambiente aqui na escola: horta produtiva, desfile ecológico, bosque, elaborando ele para melhorar as condições do bosque, da quadra e tal. Aí me encantei, porque eu sou apaixonada por essas coisas relacionadas a meio ambiente. [...] E apesar de eu ter me encantado, depois eu fiquei apaixonada porque, quando você vê uma coisa assim, você fala: que maneiro! Mas depois a gente vai desiludindo, porque no princípio é uma grande ilusão. Só que eu não me desiludi, eu estou apaixonada pela escola porque todo mundo aqui participa! É muito diferente! Todo mundo participa, todos os alunos, a maioria, todo mundo assim, entre aspas. A maioria participa, todo mundo quer saber, todo mundo interessado, todo mundo envolvido, apesar de sempre ter alguma coisa que não dá certo. Mas, assim, 90% sempre dá certo porque está todo mundo interessado.

Para Olavo, pai de duas alunas, eleito representante do CEC em 2004, não é surpresa o prestígio da Escola Azul, pois antes de mudar de bairro suas filhas estudavam em outra escola pública que ele considerava boa: “a escola pública é de boa qualidade, ela está um pouco discriminada, bastante discriminada”. Atualmente morando no bairro vizinho de Madureira, ele pesquisou as escolas da região e recebeu as melhores indicações da Escola Azul: “e de fato eu vivenciei isto aqui. Eu conheci as outras escolas, eu tive a oportunidade de conhecer, de visitar as outras escolas na procura de vagas e quando eu cheguei na Escola Azul eu senti que as informações que eu obtive foram exatas e verdadeiras”. Olavo vai todos os dias à escola e ajuda em várias tarefas.

⁴⁵ Houve em Brasília, em novembro de 2003, a Conferência Nacional sobre Meio Ambiente e a Escola Azul foi convidada a enviar um representante em função de um trabalho organizado pelos alunos da 7ª série, coordenado pela professora de Ciências.

⁴⁶ A Escola Azul enviou uma delegada, a aluna Áurea, branca, então na 7ª série, por ter feito um trabalho sobre aproveitamento de alimentos, que depois gerou um trabalho da sua turma sobre meio ambiente.

Dia 4 de fevereiro de 2004

As 10:00h a escola começa a ter um grande movimento de várias/os *responsáveis*, em sua maioria mulheres (a quase totalidade é negra). Não posso assegurar que são mães e pais. Elas/es vão conversar com a direção sobre questões de matrícula dúvidas sobre uniforme pedidos de troca de turno algumas/uns *responsáveis* querem conversar com as professoras. Faz calor mas o clima está tranquilo. Os contatos parecem caminhar bem, sem nenhum estresse, com as/os *responsáveis* conversando, sendo ouvidos e esclarecidos sobre dúvidas. Não vejo nenhum estresse por qualquer das partes. As *responsáveis* vestidas de maneira simples com calças e bermudas de tecido sintético, jeans ou saias que se vêem bem usadas, algumas com filhos pequenos no colo ou seguros pela mão, parecem não se sentir intimidadas com o espaço escolar ainda que não pareçam totalmente à vontade. Mesmo as diretoras e a coordenadora pedagógica sendo atenciosas, elas têm um ar superior. Percebe-se pelo olhar uma postura mal disfarçada das representantes da escola, de estar em seu espaço sobre o qual tem todo o controle e conhecimento. Minha impressão é que isto é devidamente percebido pelas/os *responsáveis*, levando-as a terem uma postura cautelosa, parecendo-me também respeitosa, com nítida percepção da relação de poder ali estabelecida. Um reconhecimento de que aquele espaço é daquelas diretoras. Não percebi, apesar disto, nenhuma relação subserviente. Regra geral há uma postura por parte das/os *responsáveis* de um certo agradecimento por estarem sendo recebidas e escutadas.

Mas o dia a dia da escola, os pequenos problemas e os conflitos que surgem, são percebidos por aqueles que fazem o contato diário com os/as *responsáveis*, como é o caso de Otília, funcionária desde 2002 e que mora na escola, ao escutar as reclamações de que a diretora quer botar a escola “igual a um quartel”:

Eu falo, o tempo que vocês estão falando para eu escutar vocês cheguem diretamente a ela e falem, o que vocês gostam, o que vocês não gostam. Poxa, mas eles querem chegar a hora que querem, querem ser atendidos na mesma hora! D. Ana também não está tendo tempo para atender todo mundo! É só ela aqui para tudo e às vezes ela está sozinha, no horário então que elas querem ser atendidas é o horário que ela está ocupada e a d. Arlinda, quando está na 5ª CRE ou d. Aída está no [Colégio] Santa Mônica e ela está sozinha. Nossa senhora, as mães daqui são terroristas! As mães aqui são terroristas! Teve uma aqui que falou que ia dar na minha cara! Uma mãe! Porque eu não deixei ela subir com os cachorros!

A partir da mudança de direção e dos PPPs, no início dos anos 1990, a escola melhorou muito a relação com a comunidade. Com a

superação da escola pichada e suja, o fim da evasão, a Escola Azul tornou-se uma referência na região e bastante respeitada no bairro. No entanto, comparando este período em que fiz observação, com o período de 1999-2002, segundo Aída, a relação com a comunidade já foi melhor. Oficinas oferecidas no ano de 2004, por exemplo, não aconteceram e Aída não sabe explicar a razão.

Mas apesar do respeito da comunidade, ainda persistem problemas a serem superados, como se pode perceber pela fala da diretora adjunta Arlinda (46 anos), nascida e criada no bairro, na escola desde 1996:

Olha, eu acho que a escola, já há bastante... mais de 10 anos, a escola é vista hoje na comunidade com respeito. Acho que todos estão vendo a escola com respeito. A nossa escola acho que conseguiu uma... um patamar, entendeu, de relação com essa comunidade, de respeito. Eles têm muito respeito pelo nosso trabalho, respeito pelas pessoas que trabalham aqui. Às vezes encontramos algumas dificuldades. *Já tem uns dois ou três anos, que a gente está encontrando um pouco de dificuldade de chamar mais essa comunidade para a nossa escola* (grifos meus).

Os atritos, de certa forma normais no dia a dia da escola, mostram, no comportamento e reação dos atores, que existem problemas de relacionamento entre a escola e a comunidade que, embora não afetando o respeito da mesma comunidade com a escola, não se resumem às deterioradas relações entre a Escola Azul e a Associação de Moradores, como se queixou seu presidente, que vê a o papel da escola de outra maneira. Ele entende que a escola faz um “bom trabalho pedagógico” mas tem problema com a comunidade. Em sua visão o relacionamento poderia ser melhor:

Olha só, a Escola Azul é o seguinte, nós não tínhamos escola, até porque foi uma das falhas do governo estadual foi construir um conjunto que tem 27 blocos, 4080 apartamentos, e não nos ter deixado uma área de lazer, uma praça, não nos deixaram um colégio, uma escola para que nós pudéssemos atender a própria criançada que mora, que automaticamente vem se renovando no bairro. Eu até... o que eu posso dizer da escola Azul, da direção da escola Azul: nós não temos uma parceria com a direção da escola Azul. Eu acho que a escola vive... enquanto outros bairros, escola, CIEP, vivem em parceria com a comunidade, parceria que eu digo, num dia hoje, um domingo, por exemplo, deveria estar

acontecendo uma recreação na escola, deveria ter um espaço na comunidade, coisa que nós não temos, até por conta, sem querer malhar, tanto que tem uma boa direção pedagógica, mas... para você ver, em outros lugares os muros estão caindo e aqui ela pretende botar um muro do dobro da altura ali, que é para a comunidade não participar. Hoje a gente tem lá um futebolzinho de veterano que foi uma luta para conseguir, até via ofício, documento, e que ela embarrou. Quer dizer, se você tem uma comunidade, que eu acabei de falar para você, que vive ordeiramente, as pessoas se tratam como família, você tem uma direção da escola que é fechada o tempo inteiro, em que eu sou obrigado, às vezes, a abrir a associação em dias de domingo, feriado, porque o pessoal da vacinação da dengue não faz lá, vacinação de cachorro esse ano fez porque teve uma polêmica, então o relacionamento é complicadíssimo com a gente. Com a direção da Escola Azul. Não digo nem... não posso direcionar que seja com a subdiretora, com a professora, eu digo é pela Ana, enquanto diretora, porque o termo que eu posso usar é o comando que ela dirige ali é uma coisa muito pessoal. Deixa de estar no leque da comunidade.

A adjunta Arlinda, diplomaticamente, explica a situação:

tem a AMACOC, que é a Associação dos Conjuntos de Oswaldo Cruz que é justamente onde a escola está inserida. Justamente esta relação que está um pouquinho truncada, com esse, com o novo presidente que nós temos na associação, um morador do conjunto. Ele já foi presidente da associação e depois ele saiu. Ele tinha uma ligação muito boa com a escola e eu não sei porque, eu acho que ele... eu acho que ele confundiu um pouquinho essa relação de presidente da associação de moradores, de morador mesmo da comunidade. Eu não posso falar porque eu não moro nos conjuntos. E ele infelizmente se afastou um pouco da escola, ele já não está com a ligação tão grande com a nossa escola. Porque ele tinha até uma parceria com a gente, ele estava sempre aqui. E ele foi se afastando, até porque ele começou a achar que tudo que ele pedisse de vaga [para aluno] nós teríamos que aceitar, sempre atendê-lo. E nós não queríamos misturar isso com política. Se eu cheguei ao meu limite de vagas eu não vou poder atender, infelizmente, mesmo sendo morador dos conjuntos. Eu não posso exceder uma portaria da secretaria. É isso que a gente tentava mostrar para ele e ele não conseguiu [entender]. E ele foi, se afastou um pouco da escola. Essa comunicação aí está meio...

Como a própria adjunta deixa perceber, não é uma questão apenas de comunicação, mas tem algo que está relacionado à concepção política subjacente. Com respeito aos pedidos de vaga, a escola insinua que se estava fazendo uso político partidário destes pedidos, além do fato de não existirem vagas pois a escola é muito procurada e há que se respeitar a autonomia da escola. A escola

afasta toda atitude e relação que ela considera “política” enquanto adota um pragmatismo em suas relações. Ou seja, não aceita relações com a associação de moradores que tenha alguma conotação político-partidária ou que venha a discutir questões políticas gerais. Por exemplo, não abre espaço para discussão do problema da merenda, que desde 2003 e durante 2004, foi bastante deficiente. Ao mesmo tempo realiza “parcerias” com escola particular e empresas. Todas estas atitudes são políticas, até quando se diz que não se faz política. Não há pedagogia sem política (Freire, 1998), a questão é de *que* política se trata.

De qualquer modo, a preocupação com o funcionamento da escola é uma característica da direção que agrada às/aos *responsáveis*. Quando me apresentei à diretora Ana para começar a observação, ela perguntou-me como e quando ia fazer a observação, em que dia, hora etc. Respondi que queria ver a escola como um todo, a entrada e saída dos alunos, o recreio, as salas de aula, as atividades e pretendia começar no dia seguinte. Ela apressou-se a me explicar que no dia seguinte eu “não pegaria a escola toda” porque na 3^a feira havia uma falta de professores, por motivo de doenças e maternidade, quatro professores não viriam, e na 4^a feira era feriado, dia do professor. “Estou aqui há 15 anos e isso nunca tinha acontecido!”, disse-me ela. Mesmo que não fosse exatamente assim, o fato é que em quase um ano de observação vi raras vezes alunos sem aula e, de modo geral, um funcionamento – no que tange à administração, às aulas efetivamente dadas, à presença e comprometimento da maioria dos professores – muito bom para o padrão de escola pública de hoje. Para evidenciar isto, Ilma, a professora P2 afastada de função que trabalhou em outras escolas, faz a comparação:

Trabalhei na Barra da Tijuca, na escola Branca, achei um espetáculo de escola, muito boa, muito bem dirigida. Escola de zona sul, nesta época ainda tinha essas festas juninas, sabe onde é que a gente fazia as festas? Lá no Barra Country não sei o que lá, em frente à praia. Aí saí dali fui para a Cidade de Deus, para a escola Verde. Praticamente eu não cheguei a trabalhar lá. Só

comecei o ano, quando eu fui pegar a turma pedi meu boné e fui-me embora: tiroteio, você no meio da rua, ali mesmo na escola Verde, uma coisa terrível! Isso já foi em 1989. Consegui ir para a escola Amarela, ali mesmo no calçadão de Madureira. Era uma escola muito difícil de você trabalhar porque é no centro de Madureira, o comércio todo ali, aquela barulhada, você não tem espaço nenhum lá dentro, é só sala de aula. O pátio é muito pequeno para a escola. Então era muito difícil, era muito complicado trabalhar lá. Aí fui para a escola Lilás, em Madureira, fiquei lá um ano. Uma escola toda reta, não tem andares. Também não tive muito envolvimento com a escola porque eu fui lá só para trabalhar um ano e saí fora, pequena também, que a gente nem pode fazer comparação e de lá fui para a escola Roxa [Piedade]. Aí eu posso comparar com a Escola Azul porque é grande também, tem um mundo de alunos. Aí o que achei de diferença: na época que eu trabalhei lá, a direção era muito fraca em todos os sentidos. Defeito nosso, que elegemos a direção, a gente tem que chegar a essa conclusão, dar a mão à palmatória, que nada funcionava. Comparando com a Escola Azul devia receber o mesmo dinheiro ou talvez até mais pois me parece que tinha mais alunos e nada acontecia lá... Lá na escola Roxa. Não tinha essa de chamar a comunidade para almoçar, não tinha essa coisa da disciplina, que eu vejo a Ana aqui, todos que estão na direção da escola. O professor fazia o que queria na sala de aula, se quisesse ficar lá dando aula, se não, estava fora, ia para o corredor, ia para a secretaria conversar, fumar, tomar café e a turma ficava pra lá. Então não havia essa coisa da direção estar chamando a responsabilidade e chamando a comunidade também. Sabe que a gente está sendo paga com o dinheiro deles. Então a maior parte das direções de escola que eu passei era assim. Porque muitas direções ainda acham que a comunidade dentro da escola é para vigiar. Mas a comunidade vigia dentro ou fora da escola.

Um acontecimento de importância nas relações escola-comunidade foi a realização do *brunch* no final de novembro de 2003. Um almoço com uma série de atividades organizadas pela escola, quando se convida a comunidade do bairro a participar, além dos/as próprios/as alunos/as. Este nome em inglês virou moda, para o que no Brasil se chama almoço e, quando se faz comunitariamente, dá-se o nome do prato a ser servido: feijoada, angu à baiana, macarronada etc. Há mesmo uma tradição destes eventos nos subúrbios cariocas. Mas não foi uma iniciativa estritamente da escola. Esta atividade está na proposta da SME, dentro do “Projeto Família-Escola”, que tem como objetivo “integrar os responsáveis pelos alunos com os profissionais da Educação e, para isto, ele funciona sempre aos sábados com

atividades esportivas, oficinas de Arte, de cabeleireiro e maquiagem, oferecendo oportunidade para todos participarem”⁴⁷. Há uma verba específica da SME para esta atividade.

Dia 29 de novembro de 2003

Na porta do pátio, a adjunta só deixa entrar os adultos que fizeram inscrição. Na sala de dança, a professora Eneida dá aula com músicas que fazem sucesso nas rádios, variando os gêneros musicais, mas escolhendo aqueles que são usados para “dança contemporânea”, como o “axé”. No pátio, os animadores culturais da prefeitura, também colocam músicas que tocam nas rádios, que incluem rock nacional, *funk*, sambas, música baiana etc. O animador ao microfone, procura animar aqueles que estão chegando a participarem das oficinas: “tem cabeleireira lá em cima. Vocês vão sair daqui igual à Xuxa!”.

Apesar da chuva houve um bom comparecimento de pessoas. A maioria expressiva era de mulheres. A mesma maioria podia ser atribuída à cor negra dos participantes. As oficinas oferecidas eram: dança contemporânea, relaxamento, informática, enfeites de natal, enfeites de presente, capoeira, lambaeróbica, dança de salão. Havia um serviço de creche funcionando, com as professoras da escola trabalhando (e cada uma sendo remunerada com R\$ 50,00). Em termos de atividades para as crianças tinha cama elástica, *body jump*, cesta de basquete, ping-pong, além das brincadeiras feitas pelos animadores culturais.

É uma atividade em que participam as mães, pais, tias, tias, avós. Observei que praticamente não havia alunos das 7^a e 8^a séries, sendo o contingente de crianças de turmas da 5^a série para baixo em quase a sua totalidade. Na sala do auditório foi realizada a oficina de lambaeróbica com grande sucesso. O professor de uns 30 anos, de porte atlético, fazia brincadeiras com as/os participantes, a maioria de mulheres. Ao mesmo tempo imprimia um ritmo puxado na atividade. O clima era de descontração, com música do tipo lambada mixada com batida *techno*. Na sala de informática, a maioria era de homens, o único lugar que havia maioria do sexo

⁴⁷ Cf. reportagem “Escola no sábado?”, in Revista *Escola e Família*, SME, Ano n°1, n°1, Inverno 2003, p.14.

masculino. A dança de salão era a atividade mais equilibrada na relação de gêneros.

O almoço foi uma feijoada, um tipo de comida muito querida pelos cariocas e de grande sucesso no subúrbio, principalmente em atividades como esta. Ao contrário do cardápio do dia a dia da escola, em que é proibido a feijoada, por ser inadequada às crianças como alimento sadio em função da gordura e temperos, nesta atividade a diretora optou por este prato. O motivo, alegado por ela é que, da verba que a escola recebe para fazer esta atividade, não pode ser gasta em algo que faz parte do cotidiano da escola, para evitar possíveis desvios ou algo do gênero, explicou-me a diretora. “Não pode ser gasto em nada que a escola consome no seu dia a dia”. A atividade foi um sucesso, mas não voltou a se repetir em 2004.

4.2.6

Possibilidades e realidades do protagonismo juvenil: o grêmio, o jornal e o núcleo de adolescentes

“eu quero melhorar a escola”

O grêmio estudantil é, em tese, um dos espaços de protagonismo juvenil nas escolas. Na Escola Azul a entidade existe e tem processo eleitoral. Para Aninha, 7^a série, 13 anos, diretora do grêmio, a entidade tem o “papel de ajudar a escola, dar umas idéias, ver o que os alunos estão precisando, dar opiniões”. O que a fez participar do grêmio foi “a escola, o jeito, eu acho assim, eu fiquei muito apegada à escola, não sei, com isso, eu quero melhorar a escola, quero estruturar bem mais ela do que ela é”. Para Alice, 8^a série, 14 anos, também da diretoria do grêmio, “a gente está com novas propostas, novos projetos, em relação à parceria para a cidadania, entre CEC, o Conselho Escola Comunidade, o Grêmio Estudantil, juntos num núcleo só, que é a lição de ser cidadão”. No caso desta aluna⁴⁸, que se destaca como estudante, ela chegou na

⁴⁸ Alice foi delegada, por outra escola onde estudava, à Conferência Nacional sobre Meio Ambiente, realizada em outubro de 2003 em Brasília.

escola no início do ano de 2004, e em abril foi eleita para o grêmio. Diferentemente de outros grêmios onde a presença de alunos mais velhos, de cursos do Ensino Médio e de relações com os diferentes grupos do contexto local e da sociedade mais ampla, levam a uma postura mais crítica e independente da direção, na Escola Azul o grêmio funciona muito ligado à direção da escola, para auxiliar na melhoria da escola. Seu protagonismo é limitado, ficando estritamente dentro da “fala pedagógica da escola”, como diz a diretora Ana.

O jornal *O Tagarela*, com seis páginas tamanho ofício, fotocopiado, alcançou sua quarta edição em set/out/2003. Coordenado por uma professora de Português, o jornal da escola tem uma equipe de 16 estudantes da 5ª a 8ª série e fala sobre assuntos diversos: gravidez na adolescência, tabagismo, tem anúncio do NAM chamando para discutir sobre sexo, dicas de filmes e livros, poemas, sessão de classificados de paquera, declarações para mães e professoras, uma entrevista com a diretora Ana. Nesta entrevista a diretora fala sobre alimentação sadia, avaliação, reforma da previdência e ensino público, abordando estes dois últimos itens de forma genérica⁴⁹. Durante 2004 não tive notícia de nova edição.

O Núcleo de Adolescentes Multiplicadores – NAM é uma política da SME para protagonizar jovens estudantes da rede. É um espaço de discussão, realização e multiplicação de propostas e atividades por parte dos/as alunos/as, como o estudo e apresentação

⁴⁹ Nesta edição, foram sete perguntas no total à diretora Ana, aqui reproduzidas as duas últimas, que são as seguintes (*O Tagarela*, nº 4, p.6, set/out/2003):

A senhora concorda com essa reforma da Previdência? Gostaríamos que a senhora não respondesse como funcionária, mas sim como cidadã Brasileira.

Ana – Enquanto cidadã, acho que deviam preocupar-se com os marajás, os salários dos parlamentares, as duplas aposentadorias, e não é, com certeza, o trabalhador, aquele que recebe o salário de R\$ 240,00 que onera a previdência. A reforma deveria acontecer de cima para baixo.

Se a senhora tivesse ou tiver condições, como pedagoga, o que a senhora faria para melhorar o ensino público?

Ana – Acho que o ensino vai bem. O professor é excelente, comprometido, responsável e tenho mais de mil qualidades para nós. Os responsáveis precisam ter os filhos como objetivo de vida, acreditarem na escola, entender que mudaremos este país através da educação. Esta será a geração que encaminhará o futuro deste país.

de trabalhos sobre drogas, sexualidade, gravidez na adolescência, fumo e vários problemas que atingem os jovens. Incluem-se também ensaios e apresentações de dança ou outras atividades artísticas que forem por eles/as escolhidas. O NAM de uma escola deve ter em torno de 30 estudantes, coordenado por um/a professor/a capacitado para tal fim, sendo o tempo empregado por ele/a neste trabalho incluído em sua carga horária semanal.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação⁵⁰ (*Nuevamerica*, mar/2004, p.20), os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores – NAM foram criados

no sentido de garantir espaços de discussão democrática, que levem a uma postura crítica e reflexiva acerca das questões de seu interesse, com ativa participação dos jovens protagonizando ações que expressam seus direitos e deveres perante a sociedade.

Inicialmente a idéia era desenvolver ações que possibilitassem fazer reflexões sobre a temática da sexualidade, mas o projeto foi se ampliando e se tornando mais complexo, refletindo sobre valores, e abrangendo temas sobre discriminação e preconceito, não apenas ligados à questão da sexualidade (*Nuevamerica*, mar/2004).

De acordo com Helena Altmann (2005)⁵¹, que estudou educação sexual numa escola pública da zona sul do Rio de Janeiro e privilegiou as observações de seu Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, na escola observada, na prática a multiplicação não acontece, resumindo-se na feitura de cartazes sobre os temas estudados. Segundo ela, baseada em informação do grupo de professores coordenadores dos núcleos, é significativa a

⁵⁰ Os NAM foram criados em 1995 pela SME/DGED/DEF – Projetos de Extensão – Meio Ambiente e Saúde e das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, preocupados com uma população de 240 mil jovens adolescentes matriculados nas 370 escolas de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. São 93 núcleos em 89 escolas e atendem a cerca de 2.800 alunos/as. Cf. NÚCLEOS de Adolescentes Multiplicadores: construindo caminhos. Equipe da SME/RJ. *Nuevamerica*, nº 101, p.18-23, março/2004.

⁵¹ Helena ALTMANN. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. Rio de Janeiro, 2005. 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

preponderância de meninas e o número de participantes gira entre 10 a 15 alunos/as, havendo grande evasão.

O NAM da Escola Azul⁵², segundo sua coordenadora, a professora de História Adriana, tem cerca de 25 alunas e alunos em cada turno, da 6^a a 8^a série, sendo a maioria meninas, reunindo-se uma vez por semana em horários trocados, ou seja, estudantes do turno da manhã reúnem-se à tarde e aqueles que são da tarde reúnem-se pela manhã. Comparando minhas observações com o estudo de Altmann (2005), confirmo a participação majoritária das meninas e uma pequena evasão, de acordo com a coordenadora do NAM. As atuações e preocupações do núcleo são fundamentalmente pedagógicas, funcionando como auxiliares da pedagogia escolar, com uma característica mais livre, mas não completamente autônoma.

O interesse em participar se dá, segundo algumas/uns das/os adolescentes do NAM da Escola Azul, no acesso às informações que as atividades possibilitam, embora admitam que existam aqueles/as que buscam a brincadeira e a bagunça, já que o núcleo promove atividades fora da escola e às vezes no horário de aula. Mas os/as próprios/as bagunceiros/as, após perceberem que não têm muito espaço para isto passam a participar seriamente ou saem do grupo, informam os adolescentes contatados.

Assisti a uma apresentação de trabalho do núcleo da escola no Sesc de Madureira em outubro de 2003. O SESC tem excelente espaço e colocou à disposição toda sua infra-estrutura para apresentação dos trabalhos. Enquanto os grupos preparavam seu material, no sistema de som montado para o evento, a maior parte das músicas tocadas era samba de vários estilos, tornando a atividade mais solta e alegre.

As/os alunas/os da Escola Azul, entre 40 e 50 estudantes, parecem gostar destas atividades pois, naquela ocasião, estavam agitados e participativos, organizando seus murais com os trabalhos

⁵² O núcleo faz parcerias com o SESC, Odebretch e grupo Pela Vida.

e atentos às orientações da coordenadora. Aquela era mais uma atividade conjunta de várias escolas da CRE da região que têm NAM, reunindo neste dia em torno de 11 escolas. Os trabalhos apresentados neste encontro, colocados num mural feito pelos alunos da Escola Azul, são sobre tabagismo. Este é o tema que os alunos trabalharam em setembro daquele ano. Outras escolas presentes também apresentaram este mesmo tema, além de drogas, idosos etc. Adriana explicou que os temas são escolhidos pelos alunos da escola. O primeiro tema escolhido quando o núcleo começou foi abuso sexual, apresentado em outro encontro.

Em termos artísticos, o núcleo tem um grupo que ensaia *street dance*, um tipo de música “de rua” dos Estados Unidos⁵³, para fazer apresentações na própria escola ou fora dela. O grupo (10 meninas e 2 meninos no dia da observação) é ensaiado por dois ex-alunos, que criam as coreografias e fazem este trabalho na base do voluntariado. A participação não é de todo o NAM e há uma certa alternância entre os participantes, segundo a coordenadora.

4.2.7 A avaliação institucional

“a escola é para todos mas não está preparada para todos”

No final do segundo semestre de 2003 foi feita uma avaliação institucional⁵⁴ da escola. Foi enviado um relatório para a escola, ao qual tive acesso através da coordenadora pedagógica. Tratava-se de um diagnóstico da rede municipal a partir de uma amostra de 10 escolas por área geográfica, cruzando com os níveis de condição de vida da população que foram divididos em três. Apesar de não

⁵³ Segundo a coordenadora o núcleo surgiu após um contato da ONG *Pride* (orgulho) dos Estados Unidos, que propôs coordenar um grupo de alunos que discutissem atividades contra o uso de drogas, mas propunha que a escola pagasse os instrutores estadunidenses. Isto não foi aceito e, como já existia a política da SME de núcleo de adolescentes, aproveitou-se o material deixado pela ONG, que tinha *CD* e vídeo com a música *Bounce* (balanço) para as atividades, originando o grupo de *street dance*.

⁵⁴ A pesquisa foi encomendada pela SME, com o objetivo de fazer um diagnóstico por amostra da rede, para orientar futuras políticas. Foi realizada pelo Grupo Idéia, contratado pela SME. Segundo informações da diretora Ana, trata-se de um grupo de atuação internacional, dirigido por César Coll.

especificar o que entende por “contexto sociocultural”, o relatório define a Escola Azul como pertencente ao contexto sociocultural “médio-baixo”. As provas eram de domínio de conteúdos de Matemática e Português, além de avaliarem as “habilidades metacognitivas”, as “estratégias de aprendizagem”, as “atitudes e valores”, a “ação da escola sob a ótica do aluno”, o “desenvolvimento socioemocional”, e a “percepção dos alunos sobre a instituição”. Todos estes itens eram relativos ao início e fim do segundo segmento, ou seja, à 5ª e à 8ª séries. Foram aferidos através de questionários a “percepção das famílias sobre a escola e o processo de aprendizagem”, a “percepção dos professores sobre os processos da escola” e a “percepção dos professores sobre processos de sala de aula”. Em uma reunião do Centro de Estudos Integral os resultados foram apresentados a todos professores presentes, apesar das recomendações do relatório de certas “precauções” para evitar “desconfortos”⁵⁵.

12 de maio de 2004

Aída separou as/os professoras/es por grupo e distribui um documento sobre a avaliação de conteúdos de cada área de conhecimento (matemática e português) e de outros temas avaliados. Estes documentos vieram da SME e foram elaborados pelo Grupo Idéia, que fez pesquisa na rede no segundo semestre de 2003 para fornecer um diagnóstico que permitisse uma avaliação da rede municipal de educação. Como a escola estava na amostra, recebeu o relatório dos seus dados. O professor Sobrinho, de Educação Física, aponta um erro no resultado de um item da pesquisa: os/as alunos/as da Escola Azul responderam negativamente, quase 90%, à pergunta “você maltrata seu colega?” e também da mesma forma à pergunta “você se sente maltratado por algum colega?”. O professor Sobrinho diz que isto é o que mais acontece na escola. A professora Adriana, de História, explica porque a resposta foi negativa: as crianças acham normal colocar apelido, xingar, chamar de burro, negão etc. As crianças entendem maltratar apenas bater, brigar e machucar. Os resultados foram os seguintes, de acordo com área do conhecimento:

- a escola e o conhecimento de português: a 5ª série apresenta boa aprendizagem, acima da média das escolas do contexto sociocultural. Na 8ª série os/as alunos/as têm boa interpretação mas os conhecimentos de sintaxe estão abaixo dos 20% da prova. As professoras que leram o relatório chegaram à conclusão que tem alguma coisa errada no trabalho com os conteúdos;

⁵⁵ Cf. *Relatório Institucional* – 8ª série do Ensino Fundamental – Novembro/2003, Rio de Janeiro: Idéia Edições SM, 2004, 62p. mimeo.

- a escola e o conhecimento de matemática: na 5ª série os/as alunos/as estão abaixo da média de seu contexto sociocultural. As professoras chegaram à conclusão que o que é mais trabalhado com os alunos é pouco assimilado. Na 8ª série estão acima da média do contexto sociocultural;

- a escola e o conhecimento metacognitivo: na 5ª e 8ª série a escola esteve nos mesmos níveis das escolas do mesmo contexto, mas notas inferiores nos blocos de metacompreensão e consciência das estratégias. Os/as alunos/as obtêm conhecimento mas não sabem relacionar, pensar autonomamente. Aída relativiza, porque a obtenção destes dados foi em situação especial: os alunos respondiam o questionário sem dar importância, porque não refletia em nota, ou seja, não levaram a sério responder os questionários;

- a escola e as estratégias de aprendizagem: os alunos têm interesse maior em Geografia, História, Educação Física e Informática. Têm pouco interesse em Português e Língua estrangeira;

- a escola e atitudes e valores: tolerância (racismo, xenofobia, preconceitos) está pior que outras escolas, ou seja, é mais intolerante. Quanto ao gênero, o feminino está com melhores resultados. Igualdade entre os sexos, a escola está melhor que a média. Quanto às drogas, o consumo está acima da média na 5ª e 8ª séries, e o conhecimento está abaixo da média. Na saúde, os hábitos saudáveis estão abaixo da média;

- a ação da escola e a ótica dos alunos: a escola está dando atenção à questão das drogas e meio ambiente.

Os professores fazem uma breve avaliação. Olga, do Ciclo, diz: “parece que o que eles aprendem na escola só serve para a escola e não para a vida”. Aída procura chamar atenção de que “isto está relacionado às práticas pedagógicas”. Adriana: “eu fiquei muito preocupada com a questão do racismo”. Isabel, da sala de leitura: “é verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros”.

- a percepção dos alunos sobre a instituição: não foi avaliado na 8ª série e na 5ª série o resultado foi acima da média, mostrando-se satisfeitos com a escola;

- a escola e o socioemocional: no relacionamento familiar, a família quase nunca ajuda a estudar, mas a maioria dos alunos consegue fazer o dever de casa. As professoras fazem uma observação quanto a isto: “de qualquer jeito”.

Isabel: “a escola é para todos mas não está preparada para todos”.

Aída: “nem todo mundo tem a capacidade de obter o letramento, mas tem outras potencialidades que a escola não encaminha”.

Alguns aspectos da avaliação dos resultados da pesquisa não foram possíveis de registrar.

Quero ressaltar alguns aspectos não mencionados ou não aprofundados na reunião. O primeiro deles é quando são analisados os *processos da escola* como um todo: são as percepções dos/as professores/as, onde o item “atitude diante da diversidade” – que reflete a postura ante a heterogeneidade da escola – mereceu a

menor pontuação dentre todos os demais, com pior situação para o segmento dos Ciclos à 4ª série, por ter ficado abaixo da média do contexto⁵⁶. Quanto aos *processos de sala de aula*: também de acordo com a percepção dos/as professores/as, em aparente contradição, a pontuação está bem melhor e acima da média do contexto, excetuando-se na Educação Infantil. O que isto pode indicar é que nas percepções dos/as professores/as a escola como um todo tem dificuldades de lidar com a heterogeneidade mas eles, em sala de aula, conseguem lidar bem com a questão. É que a “diversidade” em questão se refere às diferenças de aprendizagem – heterogeneidade – entre estudantes e não à diversidade cultural e étnica. Esta tem apresentado problemas, como foi diagnosticado na pesquisa, ressaltadas pela preocupação da professora de História e da sala de leitura, mas não debatidas na reunião. Mas como um todo, a avaliação da escola é positiva e acima da média do seu contexto sociocultural.

4.2.8

A questão racial na Escola Azul

“tia, preto é palavrão?”

É muito forte a presença negra na escola. Estão presentes também muitas crianças fruto de relações inter-raciais, pelo tom da pele, tipo de cabelo, pelos fenótipos diferenciados observados entre as/os *responsáveis* e as crianças que acompanham. Várias *alunas* negras usam penteados afros. Embora não fazendo levantamento estatístico através de censo ou amostra, visualmente é impactante a maioria negra nesta escola. Para uma escola com uma participação tão alta de estudantes negros/as, a questão racial toma uma importância ainda maior.

Como aponta a pesquisa de Candau (2003a), existem evidências de processos de discriminação, às vezes sutis, nas

⁵⁶ Ou seja, nas escolas do mesmo contexto, o item “atitude diante da diversidade” recebe a menor pontuação e a Escola Azul como um todo tem sua menor pontuação (ficando ainda pior no primeiro segmento). Nos demais itens a escola tem pontuação alta.

práticas sociais e educacionais. No entanto, o peso ideológico do discurso da igualdade na *cultura escolar* acaba por não reconhecer estes processos, como dizem Moreira e Candau (2003, p.163-164) porque “já está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – ‘aqui todos são iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira’ – e marcada por um caráter monocultural”.

O silenciamento da questão pela *cultura escolar/cultura da escola* é um fato na Escola Azul, evidenciado, por exemplo, pelo resultado da avaliação institucional, onde o problema apareceu para a surpresa das professoras que estavam na reunião do Centro de Estudos: “eu fiquei muito preocupada com a questão do racismo!”, disse Adriana, professora de História e coordenadora do NAM, acompanhada por Isabel, da sala de leitura, “é verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros!”. Contudo, o assunto não passou destas observações e exclamações.

Gomes (2001) lembra que o reconhecimento do direito à diferença – que inclui as diferenças raciais – está na base da construção de práticas democráticas e não preconceituosas. Assim, à pergunta: que caminhos seguir para que a questão racial mereça trato pedagógico e destaque na política educacional? Ela responde: “a primeira atitude é a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos/as dentro da instituição escolar” (Gomes, 2001, p.87).

Outro exemplo, de como estas questões aparecem e não há uma problematização, ocorreu num momento de uma observação involuntária. Enquanto fazia anotações na sala dos professores, ouço a professora Aline, da sala de Educação Infantil ao lado, chamar atenção de vários alunos pelo nome, até que chega um ponto que ela berra bem alto para ficarem quietos. Minutos mais tarde uma aluna pergunta: “tia, preto é palavrão?”. A professora não entende e pergunta à aluna: “preso?”. A aluna repete, ajudada por vários/as colegas: “preto!”, e explica porque pergunta: “a Fulana disse que preto é palavrão”. A professora diz simplesmente que “não” e continua a aula normalmente. Houve um evidente silenciamento

(Moreira e Candau, 2003) do problema. A gravidade deste fato está em que a turma tem maioria significativa de negros. Situação semelhante, sem problematização, aconteceu na aula da turma da fase final do Ciclo de Formação, descritas na observação de aula.

A direção da escola, tampouco está atenta a esta questão. Certo dia, ao chegar na secretaria ouço comentário da diretora Ana com outra professora sobre o caso do garoto que passou a mão nas meninas no dia anterior. Ao me interessar pelo assunto, Ana conta que conversou com a avó, moradora do conjunto habitacional ao lado da escola. Fico sabendo que a mãe trabalha numa companhia de aviação e pretende fixar residência nos EUA, pois está se casando com alguém que mora lá há 13 anos. A mãe está com tendinite e por isso está de licença, estando neste momento nos EUA. A situação da família do garoto, em termos financeiros, é boa. O menino tem *laptop*, acesso à Internet, enfim, uma boa condição de renda. Ele veio ano passado para a escola, porque a mãe alegou que na outra escola pública não havia organização e os garotos batiam nele. O menino ainda estudou no Santa Mônica, de onde foi expulso. Até então o caso era contado como mais um dos problemas cotidianos com alunos/as. Mas a diretora quis dar um detalhe do caso: ela se aproxima, inclinando-se para mim com a mão ao lado da boca, como se fosse contar uma notícia ruim que as pessoas não pudessem saber, para dizer, abaixando o tom da voz: “a avó é negra!”. Então volta à posição normal e acrescenta que deve ter se casado com um branco porque a filha dela, mãe do garoto, é “mulata clara”. Segundo Ana, o aluno é “claro” e “tem olhos verdes”.

O fato de a diretora falar baixo, como se falasse algo errado ou proibido, quando diz que a avó do aluno é negra, por ser ela uma educadora e estar num espaço privilegiado de educação que é a escola, constitui uma expressão preconceituosa significativa⁵⁷. Considerando sua posição como diretora, sua liderança incontestada e

⁵⁷ Certo dia, ao chegar às 7:00h para fazer observação, as diretoras brincaram comigo dizendo que estava com cara de sono. Ao explicar que tinha ido ao samba na noite anterior, a diretora Ana brincou comigo: “Ah! Está cheirando a neguinha!”.

o peso de sua influência, podemos considerar como esta temática é silenciada e não problematizada na Escola Azul. A atitude da diretora não reflete uma racionalidade perversa, mas é fruto daquilo que Rossato e Gesser (2001, p.11) explicam como branquitude⁵⁸: “uma consciência silenciada ‘quase’ incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito”.

Preocupados com questões como estas, o governo federal elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, SEPP/IR/MEC, 2004, p.14-15), que afirmam:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

Cavalleiro (2001), refutando a idéia de que falar de racismo em ambiente escolar seja lamentação⁵⁹, mostra que é importante dar visibilidade a esta problemática que atinge crianças e adolescentes negros. Ela afirma que “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p.7).

⁵⁸ O termo origina-se da palavra inglesa *whiteness*, utilizada nos estudos de relações raciais nos Estados Unidos e Inglaterra, e mais recentemente no Brasil. Também pode ser traduzido como *branquidade*, conforme o verbete *branquidade* 1 branca (‘qualidade’) 2 condição das pessoas de raça branca 3 *p.ext.* ideologia dos indivíduos da raça branca *p.opos.* a *negritude* 3.1 atitude preconceituosa de quem se acha superior por ser branco. Cf. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2001.

⁵⁹ Certo dia, na sala dos professores, chega um vendedor de livros e monta uma exposição. A maioria são livros infantis e não tem selo de avaliação dos livros didáticos do MEC. Os livros são “atualizados” porque incluem Lula como presidente. Mas não incorporam visões críticas atuais. Um *CD-ROM*, por exemplo, acompanha os fascículos com imagens de personalidades da história do Brasil e tem poucas imagens e referências aos negros, a não ser a de sempre: escravidão.

O silêncio agrava-se também pelo fato da existência de uma crescente produção acerca da questão racial, inclusive especificamente no campo da Educação, como demonstra o levantamento de Miranda, Aguiar e Di Pierro (2004)⁶⁰, que discute e informa sobre a problemática, não se constituindo um tema pouco debatido nos dias de hoje.

Quando se apresentou o relatório da avaliação institucional na reunião do Centro de Estudos, um professor apontou como erro as respostas negativas das crianças à perguntas como “você maltrata seu colega?” (ver anotações do diário de campo do dia 12 de maio de 2004, no tópico “avaliação institucional”), dizendo que isto é o que mais acontece na escola. Algumas professoras explicaram porque a resposta foi negativa: as crianças acham normal colocar apelido, xingar, chamar de burro, negão etc. As crianças entendem maltratar apenas bater, brigar e machucar. Este é um dos exemplos que mostram a dificuldade de se trabalhar preconceito racial, tanto social quanto educacional, como explica Candau (2003a, p.29), “ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas”.

A população negra não é só vítima do racismo num plano, o de sofrer suas conseqüências, mas também em outro, como reprodutora dele (Cavalleiro, 2001). A escola, ao não problematizar – claro está que deve fazer muito mais do que isto⁶¹ – atitudes preconceituosas e racistas, mesmo quando estas se apresentam de formas sutis, acaba por reforçar os mecanismos de racismo e sua reprodução, como mostram Oliveira e Miranda (2004), acarretando perda da auto-estima que as crianças já sofrem na prática social. A

⁶⁰ Este levantamento aponta mais de 500 textos, entre livros, teses, dissertações e artigos que são referência nos estudos das relações raciais e da educação.

⁶¹ Ozerina Victor de OLIVEIRA e Claudia MIRANDA, examinando a construção do texto da política curricular da Escola Sarã, o projeto político-pedagógico da rede de ensino municipal de Cuiabá-MT, em que o discurso é uma proposta multicultural, mostram que se trata de um texto fragmentado, híbrido e etnocêntrico, no sentido que não constroem efetivamente um texto multicultural, apenas se apropriando de conceitos da moda. In Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p.67-81, Jan/Fev/Mar/Abr/2004.

Escola Azul, ainda de acordo com a avaliação institucional, com relação a atitudes e valores: racismo, xenofobia, preconceitos, não tem uma boa performance. É o único item em que está pior que outras escolas da região, ou seja, é mais intolerante.

Se tomarmos dois exemplos de como a Escola Azul aborda a consciência negra, entenderemos o resultado da avaliação. A professora Anita mostrou-me trabalhos sobre a questão do negro, em função do 13 de maio, em que mostram pessoas escravizadas negras sendo castigadas e a denúncia da escravidão abjeta, colocando a população negra como vítima naquele *passado* triste. Inclusive mencionou que sua turma da tarde, uma 3ª série, fez “ótimos trabalhos” sobre consciência negra. No entanto, na semana do Dia Nacional da Consciência Negra no ano anterior não vi nenhuma movimentação na escola. Ou seja, aborda insatisfatoriamente ou simplesmente não aborda, silencia.

Apesar das questões trazidas na análise, esta pesquisa nunca teve em seu horizonte empreender qualquer avaliação da escola pesquisada. Nosso objetivo é analisar as relações entre a *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*. Dessa forma, o contexto em que está situada, os elementos que a compõem, seus atores e suas práticas, são observados e analisados, dentro de uma perspectiva relacional.

Vimos que, regra geral, a escola conta com estudantes interessados e ativos, como atestam depoimentos de professoras/es a respeito da participação estudantil nos projetos da escola. A existência do NAM, do jornal e do grêmio, mostram o empenho e iniciativa dos/as alunos/as. No entanto, apesar destes fatos, nem sempre se efetiva o protagonismo de seus/uas estudantes.

Um dos elementos que compõem a *cultura escolar*, o currículo, se desenvolve em referência à proposta Multieducação da SME e, embora tenha empreendido um esforço na construção de projetos políticos-pedagógicos e de uma pedagogia de projetos, a

escola segue mantendo as disciplinas como eixo vertebrador de seu trabalho pedagógico.

A Escola Azul, a despeito de uma enorme carga administrativa e das inúmeras questões que surgem no dia a dia escolar, consegue ter uma administração que equipa e mantém os equipamentos, da mesma maneira que mantém as condições de limpeza e higiene das dependências, e as condições físicas do prédio escolar. Raras são as vezes em que faltam professoras/es e as aulas são efetivamente ministradas para estudantes que freqüentam assiduamente a escola.

Existe, na prática social da escola – faz parte da *cultura escolar/cultura da escola* – um aspecto disciplinar que é zelosamente cuidado. Assim como o funcionamento da escola, este aspecto é elogiado tanto por *responsáveis*, quanto por estudantes e docentes. Há, por parte da direção, um movimento constante em busca de parcerias que auxiliam a melhorar a oferta de atividades pedagógicas. De maneira que existe um alto grau de satisfação das/os *responsáveis* com as práticas pedagógicas da escola. Quanto às relações escola-comunidade, há diferentes visões e algumas dificuldades na dinâmica concreta.

De qualquer maneira, há uma expectativa muito positiva da comunidade do bairro e das/os *responsáveis* pelos/as estudantes com relação à Escola Azul, que corresponde aos itens que as pesquisas sobre eficácia das escolas apontam como fatores que fazem a diferença para melhorar a qualidade da educação (Franco, Mandarino, Ortigão, 2002b). E conforme Franco et al.⁶² (2005, p.17), tendo por base uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar políticas e práticas escolares associadas ao alto desempenho escolar,

⁶² Franco et al. nesta pesquisa procuram “identificar políticas e práticas escolares associadas a alto desempenho escolar de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental nos testes de Matemática do SAEB 2001”. In Eficácia Escolar no Brasil: Investigando práticas e políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionais. Departamento de Educação – PUC-Rio, *mimeo*, 2005, p.4.

a escola faz a diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado na presente investigação via variáveis que enfatizam a ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar, da liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores, e da disponibilidade de recursos na escola, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos, quanto a existência de pessoal e de recursos financeiros na escola.⁶³

Como pudemos ver, a Escola Azul, é uma escola que *funciona*, ficando patente, pelos depoimentos e pelas observações, que goza de respeito por toda a comunidade escolar e do bairro. A Escola Azul passa, assim, a imagem de uma escola pública que tem qualidade. Contudo, sem invalidar os aspectos acima ressaltados, cabe apontar o silêncio com que a escola trata a questão racial, dimensão importante da formação para uma cidadania plena, em contradição com o que defende em seus projetos políticos-pedagógicos.

⁶³ Creso FRANCO et al. (2005, p.17), afirmam que estes resultados “não diferem expressivamente dos resultados de outras investigações brasileiras”, como também atesta Bonamino (2005). Mas por outro lado, afirmam que “variáveis associadas ao aumento das médias escolares também associaram-se ao aumento da desigualdade dentro da escola” (Franco et al., 2005, p.18), defendendo a necessidade de políticas de equidade intra-escolar estarem presentes, “sem o pressuposto que políticas de qualidade equacionem automaticamente todas as dimensões da equidade” (ibidem). Chamo atenção para estes aspectos – embora não tenha realizado estudo sobre desempenho e nem se trata do objetivo desta investigação – porque em outra pesquisa, Franco et al. (2002b) apuraram um pior desempenho das escolas públicas em relação às particulares, e dos “pardos/mulatos” e pior ainda dos “pretos”, em comparação com os brancos, mesmo controlando fatores como o nível socioeconômico.

5

A Escola Azul é o silêncio da batucada?

O fato de estarmos falando de escola não implica reconhecer apenas a *cultura escolar/cultura da escola* em seu espaço. O espaço escolar pode ser visto tanto como um local de cruzamento de culturas (Pérez Gómez, 2001) quanto um espaço sócio-cultural (Dayrell, 2001). Interessa para esta pesquisa ver especificamente como cruza o espaço da Escola Azul o que denomino *cultura do samba* (ver capítulo 2).

5.1

O desfile ecológico

“não tínhamos pensado nisto!”

Uma das orientações dos PCNs (Brasil, MEC/SEF, 1997, p.46) é de que “a escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade”¹, embora não se limite a isto. A Escola Azul realizou, entre 1999 e 2002, no mês de junho, desfiles carnavalescos nos moldes de escola de samba – os “desfiles ecológicos” – pelas ruas do bairro, tendo como “enredo” o meio ambiente. Pelo menos dois destes eventos foram apresentados em programa da MultiRio².

Entretanto, este dado não é, necessariamente, o que parece à primeira vista: uma integração da *cultura do samba* à *cultura escolar/cultura da escola* de maneira intencional. Isto ficou explícito na fala da coordenadora pedagógica e uma das principais idealizadoras do evento, quando visitei a escola explicando a idéia de minha pesquisa era de estudar as relações da escola com a *cultura social de referência* dos/as estudantes: “não tínhamos pensado nisto!”, disse um tanto surpresa, pois para a equipe da

¹ Cf. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF, 1997.

² A MultiRio – Empresa de Mídia da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, encarregada de produzir programas, vídeos, *sites*, *CD-ROM* voltados preferencialmente para Educação. Tem veiculação no canal 3 da NET e na TV Bandeirantes.

escola a questão em foco era “apenas a discussão do meio ambiente” e não ter presente a tradição de samba do bairro. Porém, é possível afirmar que uma pedagogia implícita no currículo oculto pode nos dizer mais coisa do que o previsto, como uma busca do encurtamento – ainda que parcial e sem desfazer a assimetria – da “distância que existe entre o universo escolar e a realidade dos alunos” (Dauster, 2001, p.70). Mostra que em algum nível a escola dialoga com uma das culturas de origem dos/as alunos/as. Como explica a diretora Ana, com certo exagero:

O que a gente discute, trabalha muito na escola, além das questões ambientais, é a questão de Oswaldo Cruz fazer parte de uma história do samba, toda uma questão aí que está muito próxima do nosso aluno. O bairro tinha uma escola de samba, que hoje não tem mais, mas que vive em função desse dia do samba, que acontece em Oswaldo Cruz e que a gente discute muito com eles. Tanto que a gente juntou estas duas questões para o nosso dia nacional do meio ambiente. Porque em todo mês de junho, a gente encontrou uma maneira de falar para a comunidade sobre meio ambiente, fazendo um carnaval fora de época. A gente faz o que a gente chama de “azulreta”, é um carnaval fora de época, onde a gente sai falando de meio ambiente como uma escola de samba, tudo feito pelo aluno e tal.

Aída conta como começou: uma ONG (não recorda o nome) veio procurar a escola com um projeto de passeata ecológica que realizaria em Copacabana no dia mundial do meio ambiente. A ONG se prontificava a orientar e ajudar na confecção dos materiais reciclados para fazerem fantasias e forneceria transporte para levar as crianças para Copacabana. Se a escola aceitasse, entraria num sorteio com outras escolas para participar do evento. O professor Orlando, presente à reunião, negou-se a apoiar o projeto, alegando que Copacabana não era a comunidade da Escola Azul. O representante da ONG disse que o problema era que em Oswaldo Cruz não haveria cobertura da mídia, o que aconteceria se o evento fosse em Copacabana. A Escola Azul decidiu não participar.

Mas a idéia foi discutida entre os professores e surgiu a proposta de fazer não uma passeata, mas um desfile nos moldes de escola de samba sobre a questão do meio ambiente, tema que a

escola já trabalhava. Desse modo, com o apoio de vários professores, responsáveis e da associação de moradores, organizou-se o primeiro desfile ecológico no entorno da escola no ano de 1999. O evento contribuiu para a união da comunidade escolar, ressaltou Aída, salientando não ter encontrado resistência para a realização dos desfiles que se seguiram até o ano 2002.

No entanto, ela reconheceu que o esforço e as cobranças eram enormes e que algumas/uns professoras/es não apoiariam a continuidade da realização do desfile. Ela não explicou porque esses professores não queriam apoiar. Indaguei se a resistência tinha relação com a posição dos evangélicos, já que parte desta orientação religiosa tem assumido uma postura de combate a atividades entendidas por eles como desviantes do que consideram bom caminho e Aída disse que não soube de nenhum comentário. Por sentir-se muito cobrada e pelo enorme esforço que a atividade requer, a coordenadora pedagógica deixou de organizar os desfiles ecológicos nos anos de 2003 e 2004, apesar de constarem no calendário da escola.

Pelo que pude ver das gravações em vídeo feito pelas professoras e também registrados por programas da MultiRio, o desfile teve ativa e animada participação da comunidade escolar. Em entrevista ao programa da MultiRio (julho de 2001), a coordenadora pedagógica afirma que a própria comunidade do bairro fica na expectativa do desfile ecológico e tem grande participação. No mesmo programa, uma aluna faz menção à participação de sua avó numa escola de samba e sua alegria pelo trabalho realizado pela Escola Azul. Uma mãe de aluna também declara sua satisfação e apoio à atividade.

A formação para o desfile começa em frente à escola. Via-se que a escola estava completa, com seus/as estudantes e professoras/es. Tal como uma escola de samba, estava organizada em alas fantasiadas de acordo com a temática do “enredo”. Em 2001, uma das alas vinha com um enorme cartaz dizendo “ILUMINA TUA CONSCIÊNCIA BRASIL!”, um recurso didático próprio da

escolarização, mas que também foi usado, por exemplo, em desfile da Portela de 1939³. Havia carros alegóricos para ajudar a descrever o enredo “Escola Azul educando para o meio ambiente”.

A experiência de muitas/os *responsáveis* em desfile de escola de samba ajudou a harmonia (setor da Escola de Samba responsável por organizar o desfile na avenida). Professoras/es e responsáveis garantiam a evolução. Com o apoio da associação de moradores, conseguiu-se carro de som. O “samba enredo” cantado era uma paródia de um samba enredo de sucesso de cada ano, fazendo referência ao meio ambiente. Em 2001 o samba, com letra elaborada pela professora de Português, era “puxado” por alunos e cantado por toda escola, significando que havia tido ensaio. Apesar do desfile ocorrer de dia, muitos moradores deixaram seus afazeres para assistir os/as alunos/as da Escola Azul desfilar. O evento mostrou o envolvimento da direção da escola, da maioria das/os professoras/es, das/os estudantes, das/os funcionárias/os e *responsáveis*, além da associação de moradores. Contudo, não havia bateria, mestre-sala e porta-bandeira e nem tão pouco assistas.

Trabalhando a questão do meio ambiente, o desfile envolveu várias/os professoras/es e suas disciplinas. Em Português, através de análise de sambas enredo, fazendo paródia de um deles para se cantar durante o desfile; Economia do Lar trabalhou na confecção das fantasias; Ciências e Técnicas Agrícolas também aproveitou o “enredo” na temática do meio ambiente. A conscientização sobre a questão ambiental e particularmente o problema da poluição do rio que passa em frente à escola foram aspectos centrais dos desfiles.

Em entrevista ao programa da MultiRio, o professor Orlando menciona a tradição do samba e o surgimento da Portela como questões que levaram a escola a fazer o “desfile ecológico”, embora

³ Em 1939 a Portela foi campeã com o samba *Teste ao samba*, de autoria de Paulo da Portela. Não havia ainda a modalidade samba enredo, embora este tenha sido um dos primeiros casos que o samba correspondia ao enredo visualmente apresentado. No desfile, uma das alegorias era um “gigantesco quadro negro, a exemplo das salas de aula, com os dizeres: *Prestigiar e amparar o samba, Música típica e original do Brasil, e incentivar o povo brasileiro*” (Silva e Santos, 1989, p. 113, grifos meus).

tal fato não tenha sido mencionado desta maneira pela coordenadora pedagógica na entrevista que ela me concedeu. Mas todos na escola sabem da importância do samba no bairro, não só porque fizeram menção a isto nas entrevistas, mas também porque o dia nacional do samba está aí para chamar a atenção. Ainda que se reconheça as múltiplas identidades culturais do bairro de Oswaldo Cruz, ao realizar o “desfile ecológico” a Escola Azul levou em conta a identidade com a *cultura do samba* presente no bairro.

Contudo, em todo o Projeto Político-Pedagógico não há nenhuma referência que discuta ou aponte nesta direção. Há apenas menção à identidade e cultura, sem abordar qualquer especificidade do bairro, não só com relação ao samba, mas também com relação à *cultura juvenil do funk*, por exemplo.

Como o projeto pedagógico da escola tem como referência o Multieducação: Núcleo Curricular Básico (SME, 1996), a questão das múltiplas identidades está presente nos Princípios Educativos da Cultura:

Reconhecer a existência de diferentes grupos culturais com suas manifestações específicas, identificando-se como membro de determinado grupo social, cultural, étnico, respeitando a diversidade e pluralidade de outras identidades (SME, 1996, p.115)

Da mesma forma nos Princípios Educativos das Linguagens, que orientam:

Perceber as influências das múltiplas linguagens gestual, oral, escrita, visual, plástica, musical, tecnológicas na constituição da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica (SME, 1996, p.115)

A linguagem da *cultura do samba* é expressa pela música, pelo visual, pela plástica e pelo gestual, quando o corpo projeta um modo de ser e de estar no mundo ou, no dizer de Muniz Sodré (1998), quando o samba é o dono do corpo. Neste sentido, um desfile de Escola de Samba é ilustrativo. De certa forma aquelas orientações foram levadas em conta sem que necessariamente todos

os atores estivessem conscientes da profundidade daquela pedagogia, pois faz parte da identidade do bairro a tradição do samba.

Como vimos no capítulo 1, no item sobre o bairro, pode-se dizer que a escola está permeada pela *cultura do samba*, que faz parte da cultura do bairro. Esta relação alcança um novo patamar através do “desfile ecológico”, realizado durante quatro anos (1999-2002), com grande envolvimento de toda a comunidade escolar. Contudo, apesar de reconhecer a existência de alguma relação entre a *cultura escolar/cultura da escola* da Escola Azul e a *cultura do samba*, interpreto-a como uma *relação fraca*, pelos motivos que discorro a seguir.

A proposta da Escola Azul de trabalhar com projeto a possibilitou recorrer a um “desfile ecológico” – tal como um desfile de escola de samba – para educar sobre o meio ambiente, numa atitude inovadora e audaciosa para as práticas educacionais da escola pública, que requer engajamento da direção, professoras/es, estudantes e apoio da comunidade do bairro e das/os *responsáveis*. Mas ao *teatralizar* (esta pode ser uma definição para o evento) um desfile de escola de samba no bairro, com o tema do meio ambiente, podemos afirmar que a escola trabalhou com uma *cultura social de referência* dos/as alunos/as?

Ao analisá-la do ponto de vista de uma atividade teatralizada, estou pondo ênfase em que a escola dá mais importância ao *tema* que quis apresentar e não ao *modo*, ao *processo* que leva à educação. Para termos uma idéia da diferença entre teatralizar e lidar com os saberes da *cultura do samba*, aponto, por exemplo, a não existência da bateria, a “alma” de uma escola de samba. Em quatro edições⁴, em nenhuma delas o desfile ecológico teve bateria, mestre-sala e porta-bandeira e passistas, alguns dos elementos

⁴ Num bairro com tradição de samba, com vários moradores membros de baterias de escola de samba, com três importantes escolas de samba nos bairros vizinhos, além dos blocos de carnaval das imediações e das atividades organizadas pela SME, como por exemplo o Projeto Escola de Samba, existem todas as condições para ensinar os/as estudantes a batucar e sambar.

fundamentais construídos pela *cultura do samba*. Chamo atenção para estes aspectos porque têm grande implicação: significa – na atividade realizada pela Escola Azul – que o mais importante é a apresentação do *tema* e não o *modo como* se educa. Esta é uma discussão conhecida no campo da educação. O tema ou o conteúdo, é fundamental, mas sabe-se que também importa muito *como* se educa. Os saberes desenvolvidos na escola de samba, por exemplo, com relação à arte (combinação estética, equilíbrio das cores, angulação e perspectiva das alegorias etc.) podem ser aplicados, inclusive de uma forma interdisciplinar, com os/as estudantes, num processo que elabora conhecimentos. É um exemplo que não toma a *cultura do samba* meramente como suporte ou expressão, mas como produtora de conhecimento. Este aspecto é importante porque estamos preocupados em entender *como se dá o diálogo da escola com a cultura social de referência*.

Entender o desfile ecológico como teatralização significa que a apresentação do tema pode ser feita de uma outra maneira (com toda certeza isto é possível), mas pode significar não reconhecer que organizar um desfile como de uma escola de samba é realização de *um saber* que a comunidade do bairro detém. Dito de outra maneira, entender o desfile ecológico não como um teatro mas como manifestação identitária do bairro, significa reconhecer que este é *um saber que a comunidade do bairro tem para educar sobre inúmeros temas*, capazes de desenvolver disposições e competências. Há nesta situação uma *relação com o saber* (Charlot, 2001) que não é a mesma da escola. Assim entendido, significa que a escola não está, de forma enriquecedora e aberta, em diálogo com esta *cultura de referência* – a *cultura do samba* – pois o diálogo só existe quando há troca, quando se reconhece no outro também um saber, ensinou-nos Paulo Freire (1998). Sem uma relação dialógica, exercita-se o viés monocultural da *cultura escolar*.

Se por um lado pode-se reconhecer no desfile ecológico uma tentativa de diálogo com uma das *culturas de referência* do bairro, a Escola Azul, ao mesmo tempo, não manifesta uma intencionalidade,

porque não reconhece aquele saber. Entretanto, é possível estabelecer as pontes para o diálogo. Esta possibilidade é colocada devido ao sucesso, envolvimento de toda a comunidade escolar nos eventos realizados e importância da *cultura do samba* para o bairro.

Trata-se de encarar a atividade como produção de saberes, no sentido de entender a *cultura do samba* como produtora de saberes, de conhecimento, não apenas como suporte ou atividade lúdica, passível de ser teatralizada. Da maneira como foi realizada, como uma bela, criativa e interessante ilustração da forma de trabalhar com projeto, pode ser também interpretada como uma forma da escola lidar com a *cultura popular*, como diz Canclini (1997), apenas com os seus objetos, suas coisas, deixando de lado os agentes sociais e os processos, fazendo uma reificação da *cultura do samba*.

Do modo como se fazia – a escola não realiza o desfile ecológico há dois anos – não havia preocupação com os saberes construídos pelos sambistas, saberes que possibilitaram a construção e manutenção de uma instituição tão importante para nossa história cultural como é a escola de samba. É algo tão importante que a Escola Azul foi aprender com a escola de samba uma maneira de ensinar, aprender e se comunicar sobre a questão ambiental, mesmo sem perceber a profundidade de tal escolha. Gimeno Sacristán (1995, p.88) diz que

Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objeto a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhe dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.

Portanto, é necessário ter consciência para que a interação e intercâmbio ocorra efetivamente.

O distanciamento dos saberes da *cultura do samba*, o fato de não perceber as formas de ser e estar no mundo que a *cultura do samba* enseja, faz com que a escola não se envolva em

absolutamente nada na organização do Dia Nacional do Samba, que é a maior festa⁵ do bairro e motivo de orgulho dos moradores. Abandonar as tentativas de diálogo com a *cultura do samba*, ao não realizar mais os desfiles ecológicos aumenta o distanciamento. Da mesma maneira, não percebe a relação com a música⁶ na vida dos/as estudantes e das potencialidades de um trabalho que leve em conta esta base cultural dos seus/uas alunos/as, não só com referência ao samba, mas ao *funk*, ao *Hip-Hop* também. Em se tratando de uma escola que as/os professoras/es reconhecem um ótimo nível de participação dos/as estudantes, é certamente não levar em consideração as potencialidades existentes.

5.2

Responsáveis, corpo docente e a cultura do samba

“Há uma participação incrível de pais.”

Várias/os professoras/es têm uma relação com a *cultura do samba*. A coordenadora pedagógica Aída e seu marido Sílvio, professor de Educação Física da escola, saem todo ano em desfile de Escola de Samba, mas não têm uma preferência: “nós verificamos em qual Escola a fantasia está mais barata”, conta rindo Aída. Moradores do bairro de Sulacap, em 2004 saíram na Vila Isabel (que estava no grupo de acesso) e em 2005 na Caprichosos de Pilares (grupo especial). Única a morar na zona sul, a professora Marisol, de Artes Plásticas, diz que não perde o carnaval dos blocos e também gosta de ir aos seus ensaios. A professora de Educação Infantil, Maria, mora na rua da Portela e já a encontrei no ensaio da

⁵ O epicentro da festa – que se espalha por ampla área do bairro, com massiva participação dos moradores – está localizado a uma quadra da Escola Azul.

⁶ Esta relação é percebida pela professora de História que coordena o grupo de adolescentes, ao dizer que os/as alunos/as eram muito “musicais”. Em minha primeira conversa com a diretora ela explicou que naquele ano (2003) não houve desfile ecológico e sim uma atividade chamada “novos talentos”, quando se surpreenderam com alunos que sabiam tocar pandeiro, trombone etc. A escola teve aula de canto, mas não há nada que favoreça de forma livre os talentos relacionados à música, que os próprios estudantes possam organizar e desenvolver, exceto o já citado grupo de *street dance* do NAM que, no entanto, é localizado.

Escola. Nos desfiles ecológicos, segundo depoimentos, várias professoras mostraram seus dons de assistas durante o desfile.

A professora Anita, falando da questão do meio ambiente que é tão discutida na escola acrescenta que “o nosso maior carro-chefe para explicar isso é o desfile ecológico. Há uma participação incrível de pais. Tem pais que faltam ao trabalho. Pais que eu digo, assim, *responsável*: pai, mãe, avó, tia, responsável pelo aluno”. Esta professora, contudo, insinua fortemente que as dificuldades de aprendizagens de alguns/mas dos/as seus/uas alunos/as devem-se ao fato de acompanhar suas/eus *responsáveis* aos pagodes.

A diretora e seu marido moraram muitos anos próximo do Império Serrano e acompanhavam as atividades da escola de samba. “Seu Osmar”, marido da diretora e vendedor aposentado devido a um problema de saúde, tem 61 anos. Ele está na escola todo o dia “para dar uma força moral à Ana”. Ele foi criado na região de Madureira e Serrinha, na av. Edgar Romero. Frequentava o Império Serrano, jogava futebol com a turma do morro da Serrinha e do morro da Congonha. Frequentava o Cacique de Ramos em seu auge, no início das famosas rodas de samba como pessoal do Fundo de Quintal, Almir Guineto, Marquinho China, Arlindo Cruz, Zeca Pagodinho etc.

A diretora Ana diz que a escola tem sempre em conta o fato do bairro fazer parte de uma história do samba e que esta questão está próxima dos/as estudantes, que o bairro já teve uma escola de samba e agora vive em função do dia do samba. A diretora adjunta Arlinda, que mora a umas três quadras da Escola Azul, teve por vários meses como vizinho, o famoso Pagode da Tia Doca, todos os domingos à noite. Ela disse que não incomodava nada, não havia confusão: “eu adoro música!”, explicava. Seu marido desfila todo ano na Imperatriz Leopoldinense.

A professora Ângela, moradora do bairro, acompanhava os desfiles da Portela em Oswaldo Cruz e no dia nacional do samba a festa é em frente à sua casa. “Eu sou do tempo que a Portela, quando acabava o desfile lá do centro, eles desfilavam lá do outro

lado, na rua Carolina Machado, que tinha coreto. O Bloco das Piranhas, de Madureira, passava aqui na Cataguazes!”. Naquele tempo as relações dos moradores eram mais próximas, como ela conta: “Eles iam à minha casa tomar água. Minha mãe já conservava aquelas garrafas todas para dar para os rapazes, que a maioria era daqui da nossa comunidade que ia desfilar”.

Ivo, pai de um aluno da 7ª série, faz trabalhos de carpintaria de vez em quando na escola. Morador do bairro, gosta de samba e sabe das atividades das rodas de samba que ocorrem no bairro, informando que o samba que ocorria no Buraco do Galo “agora estão fazendo ali em cima, perto da padaria”. Como estávamos no início de novembro, ela avisa que “vai haver um pagode bom, que é o Pagode do Trem”, que acontece dia 2 de dezembro. Quando perguntei se freqüentava as rodas de samba do Buraco do Galo, ele disse que tem vontade mas a mulher “não quer ir”, então ele não vai. “Ela estava desencaminhada da Igreja e agora quer voltar”, explica o motivo da recusa da mulher, que é da Assembléia de Deus.

A professora Adriana fez sua monografia de especialização em História do Brasil Pós-30, na Universidade Federal Fluminense, sobre o Pagode do Trem, pesquisando suas origens, a história do bairro e da Portela. Neste estudo, a autora mostra as polêmicas entre tradição e atualização do samba, a presença da indústria cultural na organização do evento, mas aponta a importância simbólica da realização da festa para o samba e para o bairro, definindo como uma resistência cultural e uma afirmação da identidade cultural do bairro de Oswaldo Cruz.

Dia 17 de fevereiro de 2004

Depois, na sala dos professores, começa uma conversa sobre carnaval que se torna animada. Os/as professores/as Marisol, Orlando, Aline de *EI*, todos falando de carnaval. A diretora adjunta Arlinda passa no corredor, ouve a conversa e vem participar: fala que seu marido participa de uma ala na Imperatriz Leopoldinense. Orlando e Marisol começam a relembrar sambas. A diretora Ana também vem se juntar à conversa, também relembrando sambas.

Mas há uma certa dificuldade em resgatar a memória do samba nos trabalhos acadêmicos, fora do desfile ecológico. A professora Antonia, de Geografia, moradora do bairro, de 26 anos, se dá conta disto ao responder minha pergunta sobre as características do bairro:

estou fazendo uma pesquisa em relação a isso agora para trabalhar na 5ª série a questão da identidade, junto com a professora de história. A 6ª série fez um questionário para traçar um perfil do morador do bairro⁷. A gente faz um trabalho de recenseamento, que é dentro do programa da 6ª série de recenseamento. A gente faz um questionário, a gente trabalha com ferramenta da informática, deles transformarem as respostas em gráficos e tal. A 5ª série pega mais a história do bairro e acho que é muito deficiente. Procurando isso agora, é difícil achar a história de Oswaldo Cruz, é difícil informar, até pegar as pessoas mais antigas, entrevistar, para tentar resgatar essa identidade do bairro. *E eu, mesmo sendo moradora também me peguei conhecendo muito pouco* (grifo meu).

Não só vários atores da Escola Azul têm alguma relação com a *cultura do samba*, mas até mesmo materiais paradidáticos, como a revista da prefeitura, *Escola e Família*⁸, tem uma reportagem sobre a Escola de Samba Corações Unidos do CIEP⁹, com alunos da rede, que tem 1860 integrantes. O enredo é “Caras e formas da negritude”, com o samba-enredo *Negro é samba/negro é bamba*, de autoria dos alunos do CIEP Procópio Ferreira. A revista informa que o desfile é na 6ª feira de carnaval, no sambódromo. Em outra matéria (p.26), Martinho da Vila fala que estudou em escola do município e fez parte do coral da escola.

⁷ Estes trabalhos estavam programados para os últimos meses do ano de 2004, mas acabaram não se realizando.

⁸ Cf. *Escola e Família*, nº 3, verão/2003, p.19. Esta escola de samba dos/as estudantes, desfila todo ano no sambódromo, abrindo o desfile de carnaval.

⁹ O Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP organiza seu desfile no carnaval do sambódromo há 18 anos, da qual participam alunos regularmente matriculados na rede municipal, de cerca de 64 escolas. Ele está diretamente relacionado ao Projeto Escola de Bamba da Diretoria de Educação Fundamental da SME, que por sua vez organiza concursos de figurino e samba-enredo, aberto à participação de todos alunos da rede municipal. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>>, acesso em 14/05/2005.

5.3

Os/as estudantes e a *cultura do samba*: a mediação da mídia e das *culturas juvenis*

“Um pouquinho de cada coisa: *funk*, *Hip-Hop*, axé, samba, pagode, tudo”.

Apesar de poucas manifestações sobre cultura musical na escola, os/as estudantes têm suas preferências que se caracterizam por serem plurais. “Eu sou bem eclético, gosto de tudo, gosto de dançar, gosto de rock, gosto de uma parada maneira”, diz Leandro, branco, da 8ª série, 15 anos. Mais explícita, Aninha, afro-brasileira, 7ª série, diretora do grêmio, também manifesta gosto variado: “Gosto de *Hip-Hop*, não gosto muito de *funk*, gosto de música *gospel*, dança contemporânea, como eu faço: *street dance*, balé, pagode, samba...”. Recusando rótulos, Alice, branca, do grêmio, diz: “Eu gosto muito de música negra, americana e brasileira. Eu sou assim. Só [alguém] doido mesmo para dizer que eu sou uma adolescente contrariada! Porque em casa eu escuto MPB, as obscenidades [do funk] essas coisas, eu não gosto, acho poluição sonora”. Percebe-se, desta maneira, um gosto variado e eclético, que não corresponde a uma territorialidade e a um único tipo de cultura musical.

Eles/as têm uma relação com o samba que certamente é bem diferente de seus pais e avós. Nos tempos em que o local e o global estão entrelaçados, que a mídia tem enorme influência, os/as estudantes têm um leque mais amplo de preferências musicais, mas têm presente o samba, principalmente as versões que eles não enquadram como tradicional. Áurea, branca, 8ª série, representante de turma, fala de sua pluralidade: “Um pouquinho de cada coisa: *funk*, *Hip-Hop*, axé, samba, pagode, tudo”. Soninha, afro-brasileira, 13 anos, 6ª série, considerada e assumida como bagunceira, diz: “Gosto de samba, *funk*, gosto de *Hip-Hop*” e avisa, “no dia 2 de dezembro tem o pagode lá na frente”.

Na turma da última fase do Ciclo de Formação, o garoto Luis, afro-brasileiro, de 9 anos, quando a professora deixou a sala por alguns minutos, fazia batucada com o lápis em cima da mesa,

tentando imitar a batida de um repenique de escola de samba. Depois o entrevistei e ele me contou que seus divertimentos preferidos são: soltar pipa, pagode e aprender a tocar instrumentos no pagode.

Conversando com um grupo de seis participantes do Núcleo de Adolescentes, da 7ª série do turno da manhã, quatro meninos e duas meninas, sobre música, eles dizem que têm preferência por MPB, mas também gostam de *rock* (dois), *Hip-Hop* (quatro) e pagode (três). Apenas uma menina (Nina) disse também gostar de *funk*, sendo até criticada pelos demais. Quando perguntei sobre o samba, Nina explicou porque não gosta: “samba é do tempo da minha avó e pagode eu gosto porque canta músicas românticas”. Nina e mais três colegas são afro-brasileiros/as.

Estes depoimentos trazem uma reflexão relacionada à hipótese inicial da pesquisa, que considerava presente no bairro e por extensão no espaço da escola, através de seus/uas alunos/as oriundos do bairro, de uma *cultura do samba*. Embora existam marcas da existência desta cultura no bairro e até mesmo na escola pela relação de várias/os professoras/es, diretoras, com o samba, é fato que existem *culturas juvenis*, em que o samba mais tradicional (seja na forma de samba-enredo, seja na forma de “samba de raiz”) está pouco presente e não é valorizado, tendo espaço quase que somente o chamado “pagode”¹⁰, designação dada pela indústria

¹⁰ Estou reconhecendo aqui o “pagode” – designado um gênero musical particular pela indústria fonográfica e assim identificado por seus admiradores – como mais uma das variações rítmicas do samba. É preciso esclarecer, no entanto, que muitos/as jovens classificam também como “pagode” a compositores e intérpretes como Jorge Aragão, Zeca Pagodinho, Dudu Nobre, que são classificados por eles próprios e pela geração mais velha, como “samba de raiz”, o que relativiza em certa medida o preterimento de alguns/mas adolescentes ao samba. De qualquer modo, podemos considerar o pagode inventado pela indústria fonográfica como um produto do hibridismo cultural. Os grupos de pagode, regra geral, não são entendidos como pertencentes ao mundo do samba pelos sambistas mais tradicionais, aqueles que entendem existir um “samba de raiz”. Ver entrevista de Zeca Pagodinho, Jorge Aragão e Mauro Diniz, reconhecidos “sambistas de raiz” em seu meio, em que analisam os últimos 20 anos de sucesso de pagode, in: Hugo SUKMAN, “E o samba ganhou as paradas”, *O Globo*, Segundo Caderno, p.8, 06/06/2005.

fonográfica e pela mídia, principalmente a televisiva¹¹, para os sambas com estilos mais “românticos” ou coreografados dos grupos que surgiram no final da década de 1980 e fizeram enorme sucesso nos anos 1990, como Raça Negra, Raça, Só Pra Contrariar, Negritude Jr, Molejo etc, tendo ainda continuidade nos dias de hoje, embora sem o mesmo sucesso de antes.

É preciso reconhecer que existem *culturas juvenis*, que para Reguillo¹² (2004, p.5)

são um conjunto heterogêneo de expressões e práticas sócio-culturais cuja especificidade é definida pela atribuição que os próprios jovens fazem a uma certa corrente cultural (por exemplo, o movimento hippie, que pode ser considerado como um precursor destes processos) cujos componentes básicos são a ideologia, o estilo (ou dramatização da identidade) e os consumos culturais (música, literatura, cinema, etc.).

Em um artigo que discute as *culturas juvenis* como um campo de estudo, Reguillo (2003) reconhece o caráter de categoria construída do termo juventude, mas aponta que as categorias são ao mesmo tempo produtos do acordo social e produtoras do mundo. Desse modo, explica:

Com exceções, o Estado, a família e a escola seguem pensando a juventude como uma categoria de trânsito entre um estado e outro, como uma etapa de preparação para o valor que a juventude tem como futuro. Enquanto que para os jovens, seu ser e seu fazer no

¹¹ Não há como negar a enorme influência da mídia na infância e juventude que vive nos meios urbanos, mas também na *cultura escolar*. A professora Ângela, da 4ª série, fala que toda 2ª feira é feita uma discussão sobre o que aconteceu no final de semana. “Hoje, [as/os estudantes] falaram de desemprego, desequilíbrio da natureza e *bullying*”. Todos os assuntos foram abordados pelo programa “Fantástico”. Altmann (2005) diz que o tema da gravidez na adolescência passou a ser mais trabalhado no NAM que observava pela influência com que este tema passou a freqüentar a mídia: uma adolescente que engravida duas vezes na novela *Senhora do destino*, em *Malhação* este tema está sempre presente e também abordado no quadro do Dr. Dráusio Varela no *Fantástico*.

¹² Para Rossana REGUILLO, no contexto das “crises da modernidade” é cada vez mais complexo definir o que é “ser jovem”, porque este “não é um descritor universal homogêneo, nem um dado que se esgote na acumulação biológica de anos. ‘Ser jovem’ é fundamentalmente uma classificação social e, como toda classificação, supõe o estabelecimento de um sistema (complexo) de diferenças. A articulação dessas diferenças é que confere características precisas, conteúdos, limites e sentido ao contingente ‘ser jovem’. In *As culturas juvenis*, Entrevista à *Nuevamerica*, nº 101, p.5, mar/2004.

mundo está ancorado no presente, o que foi sutilmente captado pelo mercado (Reguillo, 2003, p.106).

A mesma compreensão tem Dayrell (2003, 49): “o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e no agora, imersos que estão no presente”.

Na cidade do Rio de Janeiro, podemos falar mais particularmente de uma *cultura negro-juvenil* da população pobre, que no caso dos/as estudantes da Escola Azul, estas identidades estão diretamente ligadas em razão de sua idade, composição étnica, estilos de vida, consumo e pertencimento às camadas populares. Para Lívio Sansone (2003, p.260),

o acesso aos produtos da globalização, ao banco de símbolos (que se pode criar para acessar novas culturas negro-juvenis), e aos produtos importados – autêntico fetiche da cultura *negro-juvenil* – que antigamente eram acessíveis a poucos é hoje muito mais amplo do que nunca (grifo meu).

Ou como diz Dayrell (2003, p.51), sobre sua pesquisa sobre jovens de camadas populares em Belo Horizonte:

Podemos constatar que os *rappers* e os *funkeiros* parecem reelaborar as imagens correntes sobre a juventude, criando modos próprios de ser jovem, sempre mediados pelo estilo. *No contexto de transformações socioculturais mais amplas pelo qual passa o Brasil, parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura* (grifos meus).

Mais do que isto, neste mercado simbólico, aonde se vai do local ao global, tocar e cantar samba sem microfone, como no “samba de raiz” mais tradicional, ou tocar um instrumento de percussão (exceto no desfile do carnaval), não tem o mesmo fetiche que uma guitarra, um *scratch* do DJ. Os sambistas mais conhecidos ligados ao “samba de raiz” não usam as roupas que a juventude busca, principalmente aquela mais pobre¹³. Está fora das *culturas juvenis* atuais. E esta juventude das favelas e subúrbios tem na

¹³ Como diz a letra do *Rap das marcas*, de MC Marcelo e MC Rogério: *A onda do funkeiro meu amigo agora é/ De Nike, ou Reebok ou Puma no pé/ de bermuda da Cyclone ou então da CTK/ Boné da Hang-Loose, da Chicago ou Quebra-mar...* Cf. Micael HERSCHMANN, *O Funk e o Hip-Hop invadem a cena*, 2000, p.155.

busca do consumo, pirata ou não, a sua aproximação da cidadania, como sugere Garcia Canclini (1999).

Diferente de algumas décadas atrás, a juventude – ou as juventudes, como propõe Dayrell (2003) – é/são atualmente um mercado fundamental para inúmeros produtos, entre eles a música e tudo que a ela se relaciona. Mais do que isto, numa época em que o global se entrelaça com o local, existem alguns tipos de consumo possibilitados pela mundialização da cultura, entre eles, a música e todo um estilo ligado a cada ritmo musical. Mas se o local sofre enorme influência do global, contudo, não necessariamente se transforma em algo homogeneizado, pois há uma recriação própria no local, ainda que de alguma forma hierarquizada. Vianna (1998) sugere que a globalização e a localização não são tendências contraditórias, mas pelo contrário, se complementam ou se combinam de formas diferentes.

Tudo isto ocorre num processo de formação de *culturas juvenis* (Reguillo, 2003 e 2004) e, mais precisamente, quando se pensa em jovens de subúrbios e de camadas populares, de *culturas negro-juvenis* (Sansone, 2003), fortemente presentes na população das grandes cidades. Uma destas *culturas juvenis* é exemplificada pelo *funk* que se recriou em solo carioca (Vianna, 1997a). Mudou não só o ritmo, melodia, orquestração, dança, estilo de vestir, mas transformou-se de ritmo suburbano e de comunidades de favelas, circunscrito a uma territorialidade, em ritmo para toda a cidade, atingindo a classe média e os bairros da zona sul do Rio de Janeiro (Herschmann, 2000; Sansone, 2004; Vianna, 1997a).

O *funk* “é uma expressão cultural juvenil centrada no coletivo da música” (Sansone, 2004, p.174), desenvolvida no Rio de Janeiro, Salvador e Belo Horizonte. “O *funk* diz respeito sobretudo aos jovens de classe baixa, negros e mestiços em sua vasta maioria, mais comumente rapazes do que moças, e na faixa etária de 13 a 20 anos” (ibidem). O uso de determinadas roupas e tênis de marca, visual surfista misturado com elementos de trajes de *Hip-Hop* estadunidense é uma das características dos funkeiros (Herschmann,

2000; Sansone, 2004). Um movimento que cresceu rapidamente e, apesar do preconceito e perseguição da mídia¹⁴ por longo tempo (Herschmann, 2000; Vianna, 1997a e 1997b) está hoje estabelecido no mercado fonográfico e midiático. Sansone (2004, p.178) afirma, a partir de sua pesquisa terminada no ano de 2000 na comunidade do morro do Cantagalo (entre Copacabana e Ipanema), que “o som do samba está decididamente menos presente” nas vielas daquela comunidade, dado o crescimento do *funk*. Não é por ausência da *cultura do samba* no local. Apesar do morro do Cantagalo não ter a tradição de tantos anos de samba como o bairro de Oswaldo Cruz, a comunidade tem uma escola de samba, a Unidos da Vila Rica, que participa do concurso do carnaval desde 1991 pelo Grupo de Acesso (Cabral, 1996), e em 2005 desfilou no Grupo A.

Neste início do século XXI o *Hip-Hop*¹⁵ tem aumentado sua influência na *cultura juvenil* carioca (e não só nela), ainda que haja uma certa confusão na definição do que é *Hip-Hop*¹⁶. Isto se deve à

¹⁴ O *funk* iniciou-se aqui no Brasil nos anos de 1970, através da *soul music*, depois denominada *funk*. Foi um movimento que cresceu nos subúrbios e teve engajamento de pessoas do Movimento Negro, que inclusive foram perseguidas pela ditadura. Seus bailes, no entanto, eram plurais, com vários ritmos brasileiros sendo tocados. Mas nos anos 1980, principalmente a partir da segunda metade desta década, desenvolveu-se o *funk* carioca, composto e cantado pelos seus aficionados. Até então, o movimento era alternativo, tendo um circuito próprio, sem divulgação na mídia. No final dos anos 1990, com a adesão cada vez maior do público de classe média e da zona sul, a mídia foi incorporando este novo ritmo, que já tocou até no *Fashion Rio* de 2005. Cf. Hermano VIANNA, *O mundo funk carioca*, 1997a; e Micael HERSCHMANN, *O funk e o Hip-Hop invadem a cena*, 2000.

¹⁵ Este movimento iniciou-se nos Estados Unidos no início dos anos de 1970 a partir do *soul*, ligado à afirmação negra e como forma de diversão. Os termos em inglês *hip* (quadril) e *hop* (pular) dão a idéia do movimento de balanço dos quadris, a que os negros estadunidenses se atribuíam, em comparação com o quadril duro dos brancos na dança. São quatro os elementos constitutivos da *cultura Hip-Hop*: o *rap* (*rhythm and poetry*) é a música, o *break* (batida) a dança, a discotecagem do *DJ* e o grafite, a arte plástica. No Rio de Janeiro começou a fazer sucesso nos anos 1990, através da influência do grupo paulista Racionais MCs, que não freqüentava a mídia e criou selo de disco independente.

Disponível em: <<http://www.streetmasters.hpg.ig.com.br/Historiadostreet.htm>>. Acesso em 27/05/2005. Cf. também Hermano VIANNA, op.cit. e Micael HERSCHMANN, op. cit.

¹⁶ Há pelo menos duas grandes correntes no *Hip-Hop*: aquela representada pelo puro entretenimento e plenamente inserida no mercado fonográfico, que fala sobre drogas e mulheres, regra geral de forma bastante machista, que tem como um dos expoentes o *rapper* estadunidense Snopp Doggy Dogg; e outra, mais

avalanche de filmes no cinema e na TV, além de seriados, videoclipes (Herschmann, 2000), e pessoas famosas gravando *rap*, como os casos do jogador de basquete estadunidense Shaquille O’Neal pela Sony e do astro hollywoodiano Will Smith. E todos são objetos de campanhas mundiais.

Também alguns ritmos brasileiros que tiveram grande divulgação pela mídia lograram enorme sucesso¹⁷, como o “sertanejo”, o “axé” e o “pagode”. Todos inventados pela indústria fonográfica, ou melhor, pela indústria cultural – para incluir todo o sistema midiático monopolizado do Brasil – mesmo reconhecendo haver uma construção popular daqueles ritmos. Como sabemos, a música sertaneja existe há muitas décadas com seu público estabelecido, mas a construção desta nova música sertaneja obedece determinadas regras de mercado, para que seja um *produto* ampliado para consumo nas grandes cidades e em todo país. Da mesma forma, as músicas dos trios elétricos e dos blocos afros de Salvador, que são ritmos diferentes, foram operadas de maneira a ficarem palatáveis a vários gostos, inventando-se o “axé”.

As rodas de samba, denominadas também pagode, transformaram-se num movimento que renovou o samba na década de 1970, espalhando-se por toda a região sudeste do Brasil. Neste boom foi inventado um novo “ritmo”, o “pagode”, fruto do samba das rodas de samba cariocas com uma nova orquestração, mesclado com melodias “românticas” e acrescido de um novo samba de roda do recôncavo baiano, passando a ser diferenciado do samba.

Desta forma, o uso massivo da TV e rádio, permite a conquista em escala industrial de um enorme mercado, produzindo

ligada às questões sociais, políticas e raciais, de denúncia e militância, representada aqui no Brasil pelos Racionais MCs e MV Bill, por exemplo.

¹⁷ Hermano VIANNA cita uma lista publicada pelo *Jornal do Brasil* em novembro de 1997, com os 10 discos mais vendidos no Brasil. Todos eram brasileiros, representando uma expansão deste mercado no Brasil, que é o sexto do mundo. Esta é a lista: 1º-É o Tchan; 2º-Chiquititas; 3º-Só Pra Contrariar; 4º-Gabriel O Pensador; 5º-Banda Eva; 6º-Xuxa; 7º-Negritude Jr.; 8º-Exalta Samba; 9º-Cheiro de Amor; 10º-Zezé di Camargo & Luciano. Cf. Música no plural: novas identidades brasileiras, in *Revista de Cultura Brasileña*, nº1, 1998.

novos ídolos, novas canções. Atinge não somente as *culturas juvenis*, embora estas sejam um mercado fundamental. Atinge a toda população. E a cada período lança-se um novo ritmo, até seu esgotamento. Sua força é tanta, que o que não é veiculado no rádio e, principalmente, na TV, simplesmente não existe para fora dos grandes centros¹⁸. Assim funciona esta indústria: produz sucessos e pode impedir sucessos, já que as pessoas tendem a consumir, até mesmo nas grandes cidades, só o que tem evidência, salvo raros movimentos alternativos como os que ocorreram com as rodas de samba, o *funk* e o *Hip-Hop*, em seus inícios.

Stuart Hall (1997b) explica que a cultura regula as práticas e condutas sociais, tornando importante saber *quem* regula a cultura. Neste sentido a regulação *da* cultura e *através* da cultura não podem ser desvinculadas. Das formas de regulação através da cultura, uma delas é a regulação “normativa”, que torna nossas ações possíveis de se entender pelos outros, pois são baseadas em certos valores e normas comuns a todos, estabelecendo como as coisas são numa determinada cultura. Outra forma de regulação cultural é através de sistemas classificatórios que marcam e delimitam determinada cultura, o que vale e o que não vale, o que é “normal” e o que não é, o que está de acordo com nossos hábitos e costumes. E ainda uma outra forma de regulação que é através da mudança cultural, quando se mudam as regras, valores, significados, práticas, sujeitando quem estiver neste meio a se enquadrar nos novos valores, induzindo-os a auto-regulação de acordo com as mudanças estabelecidas.

A força da cultura midiática atinge a todos, principalmente as crianças e os adolescentes de hoje. Em Oswaldo Cruz não é diferente. Cerca de 22% da população do bairro situa-se entre 5 e 19 anos. São gerações formadas e em formação com enorme presença

¹⁸ Tive uma experiência morando em Marabá-PA nos anos de 1993 e 1994. Neste período pude verificar que só fazia sucesso popular na cidade aquilo que aparecia em programas dominicais tipo Faustão (Globo) ou Gugu (SBT). Mas não se trata do fato de que nada pode fazer sucesso se ninguém conhece. É que se uma atração conhecida fosse levada à cidade, como por exemplo, Elba Ramalho, mas ela não tivesse aparecendo nos programas citados, muita gente deixaria de ir à sua apresentação.

da mídia, principalmente a televisão, que apresentam *culturas juvenis* a que jovens tendem a se sentir ligados sob pena de estar “por fora”. Nestas *culturas juvenis*, que têm características próprias de como se comportar, formas de vestir, falar e objetos a consumir, a música tem muita importância. O que a mídia veicula é o que está na moda ou passa a ser moda. Curtir a música da moda é curtir a música da sua geração. Isto constitui uma demarcação identitária.

Outro aspecto das *culturas juvenis* é seu não apego à tradição (Herschmann, 2000). Para os jovens seu ser e fazer está ligado no presente, e o mercado captou perfeitamente este aspecto (Dayrell, 2003; Reguillo, 2003, Sansone, 2003 e 2004). A mescla, o hibridismo são constantes, assim como uma aceitação do novo. O que difere do samba, que embora contenha influências de várias culturas (Cavalcanti, 1994; Moura, 1995; Vianna, 1995), está sempre ancorado nas suas tradições (Coutinho, 2002; Cabral, 1996; Moura, 1995; Sandroni, 2001; Sodré, 1998; Tinhorão, 1969), embora produzindo a todo instante traduções, renovando as raízes (Coutinho, 2002; Moura, 1995; Pereira, 1997; Sandroni, 2001). O samba já tem história e a história não é algo que se anule com a lógica do mercado.

Ainda outro aspecto das *culturas juvenis* refere-se às territorialidades que lhes permitem mais e diferentes contatos, trocas culturais, que relativizam sua relação com o local. Mesmo no auge do movimento do *funk*, no final dos anos 90, Sansone (2004) constata em sua pesquisa que só uma minoria de funkeiros curtiam unicamente o *funk*. No caso dos/as alunos/as da Escola Azul, há uma pluralidade de preferências musicais, que também não remetem a uma territorialidade.

5.4

O bairro e a cultura do samba

“o bairro de **Oswaldo Cruz** está no mapa da cultura carioca”

A associação de moradores, que quando tinha um bom relacionamento com a Escola Azul teve participação fundamental no

apoio do desfile ecológico, tem relação com todos os eventos ligados ao samba no bairro. Não só com relação ao Pagode do Trem, quando faz parte da comissão organizadora e é responsável pela organização do evento no bairro, tais como a disposição das barracas e as apresentações num dos palcos. A associação organiza rodas de samba no bairro algumas vezes durante o ano.

Uma roda de samba que ficou famosa e tinha uma regularidade era a do Buraco do Galo. Organizada espontaneamente no início, como várias rodas de samba que sempre ocorreram no bairro, tomou uma organização e se tornou um projeto cultural depois de certo tempo. Reunia-se no boteco chamado Buraco do Galo, um antigo galinheiro que perdeu espaço para o bar, no largo da Dona Vicência, próximo à estação de trem. Esta roda de samba característica de subúrbios cariocas, atraía gente de vários bairros, inclusive distantes, reunindo vários compositores, não só de Oswaldo Cruz. Tornou-se um acontecimento no bairro e chegou a gravar um *CD*, ao vivo, no próprio botequim no ano de 2000¹⁹, que dizia em seu encarte de apresentação:

A despeito do descaso administrativo e de uma certa obtusidade em nossa geografia oficial, o bairro de **Oswaldo Cruz** está no mapa da cultura carioca. Por suas velhas ruas orgulhosamente suburbanas, outrora caminharam o cromo bicolor de Paulo da Portela e o verniz imaculadamente branco de Natal.

Atualmente em refluxo, a roda de samba do Buraco do Galo acontecia aos sábados, em determinadas épocas de 15 em 15 dias, em outras uma vez por mês. No início começou a ser organizada dentro da parte coberta do botequim, de aproximadamente 20m². Com o sucesso do evento, passou a ocupar também o lado de fora, colocando a mesa com os instrumentistas perto do muro do conjunto habitacional vizinho. Todo o espaço da entrada do conjunto até a rua Dona Vicência ficava tomado por pessoas, além da parte coberta do botequim. O som era amplificado no violão 7 cordas, para o cantor e para as pastoras. Apesar da simplicidade mambembe do

¹⁹ *Samba no buraco do Galo*. CD nº 60710, 20 faixas, Musitec, 2000.

som, a roda de samba era muito freqüentada e querida pelo bairro, atraindo gente das redondezas e de vários lugares distantes. A roda tinha um apresentador oficial, o cantor e compositor Edinho Oliveira²⁰, que morava literalmente ao lado do Buraco do Galo, no conjunto habitacional. Ali apresentavam-se compositores do bairro e convidados. Os instrumentistas tocavam por prazer, tendo direito a uma cota de cerveja e salgados. Uma roda de samba *familia*, que normalmente acontecia das 19:00h às 01:00h ou 02:00h da madrugada seguinte, cantando sambas conhecidos e inéditos. Era freqüentada por famílias do bairro e adjacências, entre as quais se encontravam *responsáveis* da Escola Azul, que identifiquei durante a pesquisa em reuniões com a escola.

Mas a maior festa do bairro é o “Pagode do trem”²¹, aglutinando milhares de pessoas de vários lugares da região metropolitana. É uma atividade que a cada ano cresce mais, tendo divulgação na grande mídia. A população tem orgulho da festa e participa massivamente.

2 de dezembro de 2003

O trem mais concorrido é o que vai a Velha Guarda da Portela e das outras escolas. Este tem até ar condicionado – é o “geladão” – e tenta-se organizar seus passageiros através de bilhetes, mas é impossível impedir os muitos penetras. (...) Muita gente, muita gente! Devagar, colados uns aos outros, com paciência consegue-se descer para a rua João Vicente, em frente aos blocos de apartamentos, à frente dos quais está o palco, com sambistas se apresentando. Mas ao descer da passarela, fica difícil atravessar a rua e seguir pela rua D. Vicência, e chegar ao bar Buraco do galo, um autêntico botequim carioca, onde tradicionalmente se reúnem os sambistas e tem uma roda de samba quinzenal. Tudo está muito

²⁰ Neste caso trata-se do nome real do sambista.

²¹ Ficou assim chamado um movimento cultural dos sambistas de Oswaldo Cruz, que desde 1991, no dia 2 de dezembro, Dia Nacional do Samba (*Jornal do Brasil*, Caderno B, p.1, 05/12/1997), toma o trem na estação da “Central do Brasil” e vai tocando e cantando sambas “de raiz” até a estação de Oswaldo Cruz. Foi idealizado pelas lideranças do movimento “Acorda Oswaldo Cruz”, grupo que reivindicava melhorias no bairro. Tinha como inspiração os sambistas da Portela, escola que foi fundada neste bairro, que nos anos de 1920, liderados por Paulo da Portela, para fugir à perseguição da polícia aos sambistas, se encontravam na gare da Central do Brasil e iam para suas residências no subúrbio de trem, tocando e cantando sambas. É um movimento de portelenses que acabou aglutinando sambistas de todas as escolas, que assim comemoram o dia nacional do samba.

cheio, com as barracas, os churrasquinhos, os ambulantes, todos cheios de gente. Mal dá para se caminhar. Gente de todo lugar da cidade: zona sul, zona norte, zona oeste, baixada, Niterói etc. Percebo então a presença grande de adolescentes e também crianças, embora destes últimos nem tanto como imaginava. (...) Há uma diversidade da maneira de vestir. Muita gente veio direto do trabalho e está em trajes do dia a dia, mas há aqueles, principalmente as mulheres, mais arrumados, com roupa de festa. Os sambistas, claro, em sua maioria estão bem arrumados, muitos com roupas alusivas às cores de sua escola de samba. Além do palco, em frente à estação, várias rodas de samba acontecem dos dois lados da linha do trem. As pessoas que conhecem ficam transitando nos dois lados, mas fica difícil porque a passarela não dá conta de tanta gente. As pessoas procuram as rodas de samba que já conhecem e os neófitos ficam zanzando de um lado para o outro sem saber onde ficar e quem está tocando, onde estão as melhores rodas. Mas a maior parte das rodas fica do lado esquerdo de quem vai no sentido Centro-Deodoro, do lado dos conjuntos habitacionais. Seguindo a rua D. Vicência, que fica do lado direito do conjunto para quem está chegando de trem, no final, antes do rio e à esquerda, está o bar Buraco do galo. Virando à direita, depois da pracinha em frente ao bar, tem uma ponte de pedestres à esquerda, sobre o rio Das Pedras. Após atravessar, virando à direita e seguindo em frente, chega-se a outro típico boteco carioca, o bar do Fininho. Seu dono é figura querida no bairro, também compositor, onde se costuma reunir os bambas, ao final do evento, ficando até o sol raiar. É depois do bar do Fininho que mora a professora Ângela. Aí se entende porque ela disse que não vai dormir nesta noite. Mas a quantidade de rodas de samba e de pessoas é muito grande naquela parte do bairro, nas proximidades da estação, principalmente em volta dos conjuntos habitacionais. Bem próximo da estação e de onde fica o palco, está a casa que já serviu de sede para a Portela e a casa onde nasceu e morou Antonio Candeia Filho, um dos maiores compositores da Portela.

Esta atividade resgata, na compreensão de seus organizadores e também dos moradores, a tradição do samba e chama atenção para o bairro de sua identidade e potencialidade. É uma festa que afirma a *cultura do samba* no bairro.

Procurei mostrar acima que a *cultura do samba* permeia o espaço escolar e os atores da Escola Azul. O desfile ecológico, ainda que sem a intencionalidade claramente explicitada e da percepção da relação com uma das identidades culturais do bairro, é uma tentativa de diálogo da escola com uma das *culturas de referência* dos/as alunos/as. A observação e as entrevistas com os/as estudantes, não colocaram em relevo uma grande ligação

daqueles/as alunos/as com a *cultura do samba*, uma vez que estão inseridos em várias culturas musicais e juvenis. Por outro lado, no bairro e no restante da comunidade escolar, as/os *responsáveis* por alunos/as, as diretoras e as/os professoras/es da Escola Azul, evidenciaram em algum nível, sua relação com a *cultura do samba*. Assim, considerando todos estes aspectos, podemos concluir que existe uma relação, que classifico como *fraca*, de tentativa de diálogo entre a *cultura do samba* e a Escola Azul. Desta maneira, *considero ser um exagero afirmar que a Escola Azul é o silêncio da batucada*. Mais apropriadamente, poderíamos dizer que a escola está ouvindo a batucada, que está lá fora...

6

A escola e o samba: considerações finais

A hipótese que orientou esta tese era de que uma escola situada num bairro com uma tradição de samba que vem desde as primeiras décadas do século XX, muito provavelmente teria presente em seu espaço escolar a *cultura do samba*, propondo-me a investigar como se dariam as aproximações, distanciamentos e entrecruzamentos entre a *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*, reconhecida como uma das *culturas sociais de referência* dos/as estudantes.

Com base nos dados colhidos, *esta hipótese não se confirmou* na perspectiva de sua formulação original: a relação dos/as estudantes com a *cultura do samba* mostrou-se bastante fraca. Assim, não verifiquei nas práticas sociais, salvo dois exemplos, formas de manifestação através das brincadeiras, das conversas, das atitudes, da linguagem, da maneira de andar, das músicas cantadas, de práticas que evidenciassem uma vivência dos/as alunos/as na *cultura do samba*. Esta foi a minha conclusão após cerca de oito meses de observação na Escola Azul. O mesmo não pode ser dito com relação à *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*, que apresentou uma tentativa de aproximação, embora com fraca interação.

Ao procurarmos analisar as relações entre escola e cultura/s, devemos levar em conta vários processos. As transformações ocorridas no mundo e no Brasil, impulsionadas pelos processos de globalização econômica e mundialização da cultura têm impacto enorme na população. Torna-se cada vez mais difícil (ou mesmo impossível) o local se fechar à influência global. Juntamente com isto, o peso da mídia no acesso a informações e consumo de bens culturais é decisiva. As *culturas juvenis* produzidas nestes contextos extrapolam territórios, atingindo grupos de áreas e locais nunca antes possível, atrelado a um tipo de consumo que define uma identidade. Crianças e adolescentes, principalmente, formam um

mercado específico. Suas ações e preferências são mediatizadas por um tipo de consumo que ao mesmo tempo se torna marca identitária. Consumir determinado produto tem o valor simbólico de integração a uma determinada cultura. É também ser moderno, aberto ao novo e viver o seu tempo.

Mas este estudo me provocou dúvidas e angústias. Dúvidas, em primeiro lugar, assumindo minha relação de paixão pelo samba, pelo fato de não ter encontrado uma forte relação do alunado com a *cultura do samba*. Em segundo lugar, pela frágil presença da *cultura do samba* no espaço escolar, sua pouca interação com a *cultura escolar/cultura da escola*.

Encontrei no campo uma situação em que algumas *culturas juvenis* estavam mais presentes e ocupavam mais espaço entre os/as adolescentes do que a *cultura do samba*. Isto era também um dado – obtido pelas observações não só na escola mas em vários espaços de samba – que apontava para a perda da força da *cultura do samba* para as novas gerações, e conseqüentemente num debilitamento desta cultura. Uma análise apressada, sem dúvida. O samba já viveu momentos em que seu fim era previsto e sempre mostrou grande vigor¹.

Uma angústia me acompanhava quando, ao presenciar os ensaios de escola de samba e rodas de samba, ou seja, locais mais tradicionais de samba, observava sempre uma participação relativamente pequena, quando não, ausente, de crianças e adolescentes². Notei, entretanto, que no final de 2004, nos ensaios da Portela, no Pagode do trem e nos blocos de embalo que desfilam na avenida Rio Branco, comparados com os anos anteriores, um

¹ Para responder a estes vaticínios, o sambista Nelson Sargento compôs em 1978 (gravado por Beth Carvalho) o antológico samba *Agoniza mas não morre*, que diz em seus versos: “*Samba/ agoniza mas não morre/ alguém sempre te socorre/ antes do suspiro derradeiro...*” Cf. *Elton Medeiros & Nelson Sargento. Série sucessos em dobro. CD nº 924048, faixa 15, Gravadora Eldorado, s.d.*

² Pude notar, por outro lado, que jovens de uma faixa etária a partir de 20 anos têm aumentado sua participação nos eventos de samba. Ver, por exemplo, a reportagem Jorge Roberto Martins, “O samba se revigora na voz dos jovens – parte I”, *Jornal do Brasil*, Caderno H, p.H10, 05/06/2005.

aumento da afluência de pessoas de uma faixa etária mais baixa, incluindo adolescentes e crianças. Contudo, nada se comparava aos bailes *funk* ou shows dos grupos de pagode dos anos 1990, onde a afluência de adolescentes das camadas populares era massiva³.

A dúvida e a angústia, portanto, me assaltavam. A própria escola, que realizava os desfiles ecológicos, deixara de realizá-los. E apesar do grande sucesso daqueles eventos – pelos depoimentos colhidos e pelos registros em vídeos – não observei movimentos para que a escola voltasse a realizá-los.

Fiquei, durante certo tempo, sentindo-me acuado, sem saída, impotente. Aos poucos, porém, fui tomando consciência de que estas constatações poderiam ter tanta importância quanto a confirmação da hipótese. E por outro lado, percebi mais concretamente a diferenciação de papéis, entre o que é função da escola e o que se espera dela, e a função ou razão de ser da *cultura do samba*. Existem potencialidades e limites para cada uma delas que as relações concretas estabelecem, mas não necessariamente uma oposição.

A escola tem como papel o desempenho de algumas funções que não são realizadas por outras instâncias. A socialização, a instrução e a educação, são correlacionadas e levadas à prática através de uma sistematização de informação selecionada e ordenada, que busca dar sentido e possibilitar conhecimentos. A seleção dos conteúdos está orientada para aqueles saberes legitimados. Conseqüentemente, a *cultura escolar/cultura da escola* resultante tende a ser monocultural e homogeneizadora. Desse modo, entre os muitos questionamentos à *cultura escolar/cultura da escola* que se vê nos dias de hoje, está o não reconhecimento da pluralidade cultural da população brasileira. Uma realidade

³ Ainda hoje o *funk* e o pagode fazem sucesso junto ao público juvenil. O peso da mídia é fundamental, no caso do pagode, mas não tanto em relação ao *funk* em seu início. O fator importante que promove o sucesso de ambos é que estão dentro de uma linguagem e estilos que se encaixam nas características das *culturas juvenis* do presente: um tipo de consumo (roupas e grifes), uma concepção de moderno (atualidade do visual e tecnologia nos shows), hibridismo, abertura para o novo e descolamento das gerações anteriores.

multicultural que se insiste que a escola reconheça e com ela dialogue.

A escola é um mundo que tem uma dinâmica própria. Apesar de existirem normas e orientações das instâncias superiores, seus atores imprimem as marcas singulares daquele espaço escolar. Trata-se não só da conjunção do que se conceitua como *cultura escolar/cultura da escola*, mas de práticas sociais marcadas por conflitos e negociações que caracterizam os processos, muitas vezes contraditórios, do cotidiano escolar. O reconhecimento da diversidade cultural é importante para possibilitar o incentivo a uma reflexão sobre sua relação com as práticas pedagógicas. Dito de outro modo, o reconhecimento do Outro é um dos fatores que possibilita desenvolver o questionamento da relação monocultural com os saberes e a *cultura escolar/cultura da escola* homogeneizadora. Aí está um aspecto da importância das *culturas sociais de referência*. Ela/s pode/m possibilitar, na medida em que o diálogo se efetive realmente, levar os atores à reflexão, ao questionamento e possivelmente às mudanças que se fizerem necessárias em suas práticas.

Mas, ainda se pode perguntar, o que se está querendo com a cobrança da escola efetivar um diálogo com uma *cultura social de referência*. Que papel está se querendo imputar à escola ao se propor este diálogo? Entendo ser importante não só reconhecer a presença da *cultura do samba* na história da cidade do Rio de Janeiro, mas também reconhecer que é composta de saberes que as camadas populares produzem e têm acesso. São saberes *diferentes* e não reconhecidos pela *cultura escolar*. Não fazem parte da seleção do currículo a ser ensinado, não porque se entende que ali, na escola, não é o seu lugar de ser ensinado, mas porque não são reconhecidos como saberes.

Forquin (1993), criticando a concepção etnocêntrica da cultura musical na Europa, discute, a partir de um autor (G. Vulliamy) porque não se ensina a música popular moderna advinda da tradição afro-americana (jazz, blues, rock and roll), pois esta

enfrenta uma seleção curricular que não a reconhece como saber musical que mereça ser ensinado. Forquin (1993, p.110) coloca a seguinte questão:

No plano pedagógico, enfim, a questão que se coloca é a de saber que uso é possível fazer da música popular moderna no ensino. Pode-se de um lado perguntar-se *se é exatamente o papel da escola contribuir para a difusão de uma cultura que, de qualquer forma, não espera por ela para assediar a vida cotidiana* de milhões de adolescentes e se a verdadeira atitude ‘anti-etnocêntrica’ não consiste, antes, em permitir que escapem, graças à escola, dos limites de sua cultura cotidiana acedendo a outras linguagens, outras imagens, outros saberes, não imediatamente assimiláveis mas humanamente essenciais (grifos meus)

Não fica distante o nosso dilema. O samba nunca esperou pela escola⁴ para assediar a vida cotidiana de milhões de cariocas (e brasileiros de uma maneira geral). Mas o que se coloca é que esta *cultura do samba* vai além da produção musical: tem as escolas de samba, as rodas de samba e toda uma maneira de viver e de se relacionar com o mundo que não atende, historicamente, apenas a determinadas faixas etárias. São parte da nossa história, ajudaram a forjar nossa identidade e nos fazer o que somos no Rio de Janeiro e também no Brasil. O fato é que existe um silêncio na *cultura escolar* sobre esta cultura.

É possível pensar criticamente nesta linha, meditando sobre as origens culturais afro-brasileiras do samba e seu enraizamento entre negros e mulatos como fala Cavalcanti (1994), e sua não inserção no currículo escolar. É o que se pode constatar na exclusão do samba e de seus personagens e fatos históricos marcantes, da História do Brasil, tais como o surgimento e o papel das Escolas de Samba e do samba em nossa História Cultural, ao contrário dos personagens e fatos ligados à “alta cultura”. Não estou, aqui, opondo uma cultura à outra, mas chamando atenção apenas da exclusão, do esquecimento, daquela cultura produzida por setores subalternos.

⁴ Como dizia Noel Rosa e Vadico em *Feitio de Oração*: “...Batuque é um privilégio/ ninguém aprende samba no colégio...” Cf. João MÁXIMO e Carlos DIDIER, *Noel Rosa: uma biografia*, 1990, p.268.

Nestes aspectos, a *cultura do samba* tem muito a contribuir, não para se contrapor ou negar a *cultura escolar*, mas para, ao ser também selecionada de alguma forma, possibilitar o tensionamento de saberes que podem ser socialmente reconhecidos, mas não inquestionáveis. Olhando por outro lado, se a *cultura do samba* corresponde a uma memória, à nossa história, e se, como podemos observar, existe um certo debilitamento na atualidade junto às crianças e à juventude⁵, a *cultura escolar* pode cumprir um papel, tal como faz com a cultura erudita e seus atores na seleção do currículo, não para ensinar samba, mas para tomá-la como história cultural, como arte, como costumes e tradições de uma população que necessita ser registrada e valorizada para as gerações futuras.

A memória coletiva está presente, mas num mundo globalizado e cada dia mais veloz, com mais informações, múltiplas possibilidades de entretenimento, uma parte da história e da cultura pode ficar esquecida, relegada às tradições melancólicas, se ela não for vivida e construída pelas gerações do presente. A *cultura do samba* permeia o bairro, na medida em que este tem com ela uma relação histórica, existem três Escolas de Samba e inúmeras rodas de samba nas imediações e o dia nacional do samba é uma festa do bairro.

Mas o processo de naturalização do cotidiano, a falta de reflexão sobre o impacto dos meios de comunicação, e a seleção do currículo que exclui determinados conhecimentos ligados às culturas populares, juntamente com outros fatores, dispersam as possibilidades da escola de fomentar seu espaço como um lugar de cruzamento entre culturas.

Contudo, é preciso levar em conta as especificidades do papel da escola. Existe uma tradição da *cultura escolar/cultura da escola* centrada nos saberes considerados socialmente significativos, onde crianças e jovens podem adquirir disposições e competências

⁵ No sentido de que as crianças e os jovens não têm a mesma iniciação na *cultura do samba* que seus pais e avós tiveram e não estão crescendo dentro unicamente desta cultura, ou pelo menos estão sob forte influência de outras culturas e da mídia.

diferentes daquelas que podem obter espontaneamente e ao acaso, e que não são obtidos em outros lugares. Por outro lado, é preciso reconhecer as complexas redes de comunicação e contatos no mundo atual, o poder de influência da mídia e a existência de inúmeras *culturas juvenis*, onde a territorialidade, em termos culturais, perde sentido. Isto nos ajuda a re-situar o olhar, complexificando a análise, ao pensar as relações entre a *cultura escolar/cultura da escola* e uma *cultura social de referência*, numa metrópole do século XXI como a cidade do Rio de Janeiro. Este enredo, podemos dizer, está em aberto.

7

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABREU, Maurício de A. **A Evolução urbana do Rio de Janeiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Rio de Janeiro, 2005. 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 1998.

ARAÚJO, Hiram e JÓRIO, Amaury. **Escolas de Samba em desfile: vida, paixão e sorte**. Rio de Janeiro: Amaury Jório e Hiram Araújo, 1969.

ARAÚJO, Hiram. **Carnaval: seis milênios de história**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete, MOLL, Jaqueline (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2001, p.11-26.

AUGRAS, Monique. **O Brasil do samba-enredo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil** – contribuições a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. Primeiro e Segundo volume. São Paulo: Livraria Pioneira Ed./Ed. USP, 1971.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 22ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia. Gestão educacional: o que dizem as pesquisas. *Nuevamerica*, nº105, p.34-39, março/2005.

BOURDIEU, Pierre. Apêndice: O espírito de família. In: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus ed., 1997, p.124-135.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: **O poder simbólico**. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.58-73.

BRANDÃO, André A. P. Raça, demografia e indicadores sociais. In OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação**, 2003, p.19-72.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 10 v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPP/MEC, 2004.

CABRAL, Sérgio. **As Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar Ed, 1996.

CANÁRIO, Rui. Estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p.121-149.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a.

CANDAU, Vera Maria *et al.* Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b, p.11-101.

CANDAU, Vera Maria (coord.). Cotidiano escolar e Cultura(s): desvelando o dia a dia... **Mimeo**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio/CNPq, 1998a.

_____. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Universidade, diversidade cultural e formação de professores. **Mimeo**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio/CNPq, 2003b.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação na América Latina. Rio de Janeiro, Revista **Novamerica**, n.77, p.38-43, abr/1998b.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a, p.61-78.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, n° 73, p.79-83, dez/2000b.

CANDEIA Filho, Antonio & ISNARD Araújo. **Escola de Samba: a árvore que esqueceu a raiz**. Rio de Janeiro: Lidador/SEEC, 1978.

CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempo do cotidiano escolar. **CD-ROM 25a. ANPEd**. GT Sociologia da educação. Caxambu-MG, 29/09 a 2/10, 2002, 18p.

CARVALHO, Nívia. “No colégio e ao som da batucada”. **O Globo**, Segundo Caderno, 15/mai/1999.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval carioca: bastidores do desfile**. Rio de Janeiro: Funarte, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao racismo escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Prefácio. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001a. p.7-10

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b.

CEZIMBRA, Márcia; COSTA, José Donizeti. Machista cordial. **O Globo**, Segundo caderno, p.1-2, 17/ago/2003.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed., 2001, p.15-31

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CHINELLI, Filippina e SILVA, Luiz Antonio Machado da. O vazio da ordem: relações políticas e organizacionais entre as escolas de samba e o jogo do bicho. **Boletim do Laboratório de Pesquisa Social**, UFRJ, jun/1991.

CHINELLI, Filippina. O projeto pedagógico das Escolas de Samba e o acesso à cidadania – o caso da Mangueira. **Cadernos Cedes**. n.33, p.43-74, 1993.

CONY, Carlos Heitor. O Rio de muitos e de todos. In **Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 1998, p.7.

COSTA, Haroldo. O Negro na MPB. Breve panorama. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. IPHAN, n.25, p.107/111, 1997.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Velhas histórias, memórias futuras**: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: Sextante, 2003.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Relativizando**; uma introdução à Antropologia Social. 6ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da Educação. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.65-72.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.136-161

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº24, p.40-52, Set/Out/Nov/Dez 2003.

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino na França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996, p.61-85.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do Projeto Político Pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2003.

DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. Experiência com samba ensina o prazer de aprender **Folha de São Paulo**, Cotidiano, p.2, 06/02/2005.

DUARTE, Rosália. Usando entrevistas em pesquisas em Educação: limites e possibilidades. In: **I Seminário de Pós-Graduandos em Educação da PUC-Rio** – a construção do objeto de pesquisa em debate. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 17/06/2003.

ESCOLA no sábado? **Revista Escola e Família**. SME, Ano I, nº1, p.14, inverno 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A *cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol.30/01, p.139-159, jan/abr/2004.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **Escolas de Samba**: sujeitos celebrantes e objetos celebrados. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas da cidade do Rio de Janeiro, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.169-195.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, p.28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, nº 73, p.47-70, dez/2000.

FRANCO, Creso; MANDARINO, Mônica; ORTIGÃO, Maria Isabel. O projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. IPEA. v.32, nº 3, p. 477-493, dez/2002a.

_____. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. IPEA. v. 32, nº 3, p. 453-476, dez/2002b.

FRANCO, Creso et al. Eficácia Escolar no Brasil: Investigando práticas e políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionais. Departamento de Educação – PUC-Rio, 25p., **mimeo**, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FRIAS, Lena. Samba sem escalas, da Central a Oswaldo Cruz. **Jornal do Brasil**, Caderno B, p.8, 02/12/1998.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 11ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: Reflexões de Viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.114-143.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. Rio de Janeiro, 2004. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GEADA, Andréa Moutinho Santos. **Pagode do trem: sambando pelos trilhos da Central**, Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História do Brasil Pós-30, **mimeo**, 2004, 19p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luis Heron da e outros. **Novos Mapas**

Culturais: Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-57

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A.F. (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.82-113

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOLDWASSER, Maria Júlia. **O palácio do samba** – estudo antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1975.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p.83-96.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p.75-85, mai/jun/jul/ago 2003.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Ed., 1996, p. 87-107

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escolas, galeras e narcotráfico.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1998.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, nº22(2), p.15-46, jul/dez. 1997b.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation:** cultural representation and signifying practices. London: Sage, 1997c.

_____. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed.

UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p.247-264.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional – a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p.24-26, nov/1987.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.73, p.5-12, mai/1990.

HEILBORN, Maria Luiza. **Conversa de portão – juventude e sociabilidade em um subúrbio carioca**. Dissertação de Mestrado (1984). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ. 206p.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão**, IPEA, nº 807, jul/2001.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ Ed, 2000.

HISTÓRIA DO SAMBA. 40 fascículos/40CD. Rio de Janeiro: Globo/BMG, 1997.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric, RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Características gerais da população. Resultados da amostra. Tabelas de resultados. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em 21/02/2005.

INSTITUTO Pereira Passos. **Armazém de Dados**. Portal Geo. Bairros Cariocas, disponível em <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas>>.

IPLANRIO. Favelas cariocas: índice de qualidade urbana. Rio de Janeiro: SMU/IPP, 1997.

KOOGAN/HOUAISS. **Enciclopédia e Dicionário**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A Polissemia do Magistério: entre mitos e histórias**. Tese de Doutorado (1996). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro. 223p.

LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. Samba e cultura brasileira. **Novamérica**, n.82, p.46-49, jun, 1999a.

_____. Caderno de entrevistas. **Mimeo**. Departamento de Educação da PUC-Rio, Programa de Pós-Graduação, 1999b.

_____. A cultura do samba: um espaço educativo? In: *CD-ROM X ENDIPE*, Rio de Janeiro, xendipe/artigos/237C.PDF, 2000.

_____. **Escola dá samba? O que têm a dizer os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela**. Dissertação de Mestrado (2001). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro. 139p.

_____. Escola dá samba? O que dizem os compositores do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.173-202.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Nei. **O samba na realidade...** A utopia da ascensão social do sambista. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

_____. **O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical: partido alto, calango, chula e outras cantorias**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

_____. Uma breve história do samba. **Afroreggae Notícias**, n°30, p.4-5, 1998.

_____. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES NETO, Aramis A., SAAVEDRA, Lucia H. **Diga Não para o Bullying**. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes/ABRAPIA: Rio de Janeiro, 2003.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAC AN GHAILL, Máirtín. Jóvenes, superdotados y negros. Reflexiones metodológicas de un profesor/investigador. In: WALFORD, Geoffrey (org.). **La otra cara de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla 1995.

MADUREIRA & OSWALDO CRUZ. Coleção Bairros do Rio. Rio de Janeiro: Ed. Fraiha, 2004.

MARTINS, Jorge Roberto “O samba se revigora na voz dos jovens – parte I”, **Jornal do Brasil**, Caderno H, p.H10, 05/06/2005.

MÁXIMO, João, DIDIER, Carlos. **Noel Rosa: uma biografia**. Brasília: UNB Editora: Linha Gráfica Ed., 1990.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco L. de, DI PIERRO, Maria C. (orgs.), **Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORAES, Cintia de Melo. A cultura brasileira revelada no barracão de uma escola de samba: o caso da família imperatriz. Dissertação de Mestrado. Departamento de Administração, PUC-Rio, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, mai/jun/jul/ago, 2003.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

NÚCLEOS de Adolescentes Multiplicadores: construindo caminhos. Equipe da SME/RJ. **Nuevamerica**, nº 101, p.18-23, março/2004.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de, MIRANDA, Claudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p.67-81, jan/fev/mar/abr/2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OS GRANDES SAMBAS DA HISTÓRIA. Rio de Janeiro: Ed. Globo/BMG, 40 CDs, 40 fascículos, 1997.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p.26-67.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. Santuário da Penha e Bloco Cacique de Ramos: tradição de cultura popular. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Negro Brasileiro Negro, n.25, p.279-285, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Ed., 1995.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POTENCIAL econômico dos bairros do município do Rio de Janeiro. ABERJ/SBERJ. 2a. ed. Jul/1999.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório 2004. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em 21/02/2005.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p.103-118, mai/jun/jul/ago/2003.

_____. As culturas juvenis. Entrevista. **Revista Nuevamerica**, nº 101, p.4-18, março/2004.

REIS, Rosemary Freitas do. **Práticas de leitura e produção de textos nas séries iniciais: saber docente em processo de construção**. Dissertação de mestrado (2001). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro. 156f.

RELATÓRIO INSTITUCIONAL – 8ª série do Ensino Fundamental – Rio de Janeiro: Idéia Edições SM, 2004, 62p. Novembro/2003, mimeo.

REVISTA do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Negro Brasileiro Negro. nº25, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ROSSATO, César, GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p.11-37.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: transformações no samba do Rio de Janeiro (1917-1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 2001.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle (orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, pp.245-279.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro: 1996.

_____. Projetos e Programas da SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog/merenda.htm>>, Acesso em 02/04/2005.

_____. Portaria nº 12/E-DGED, de 14/12/1999, publicada no Diário Oficial de 15/12/1999.

_____. **1º Ciclo de Formação**. Documento Preliminar, fascículo 1, DGE, 2000.

_____. Resolução Nº 684, de 18/04/2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE URBANISMO. Instituto Pereira Passos. Armazém de dados. Características Demográficas. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Marília Trindade Barboza da & SANTOS, Lygia dos. **Paulo da Portela** – traço de união entre duas culturas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, universalismo e relativismo. Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, nº 73, p. 71-78, dez/2000.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p.61-86

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador-Ba: Fund. Cultural do Est. da Bahia, 2002.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p.39-63.

SUKMAN, Hugo. E o samba ganhou as paradas. Entrevista com Jorge Aragão, Zeca Pagodinho e Mauro Diniz. **O Globo**, Segundo Caderno, p. 8, 06/06/2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Moema De Poli. Negros egressos de uma universidade pública no Rio de Janeiro. In OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação**, 2003, p. 193-208.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular**: um tema em debate. 2ª ed. Rio de Janeiro: JCM, [1969].

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem**: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis. Florianópolis: Cristiana Tramonte, 1996.

_____. **O samba conquista passagem**: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis: Vozes, 2001.

VALENÇA, Máslova Teixeira. **A escola dos trabalhadores do samba – um estudo sobre trabalho e educação no barracão do Império Serrano** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, fev/2005, 160p.

VAN ZANTEN, Agnès. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**. v.26, n.1, p.23-52, jan/jun, 2000.

VARGENS, João Baptista M. & MONTE, Carlos. **A Velha Guarda da Portela**. Rio de Janeiro: Manati, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VELHO, Gilberto. Introdução: Cultura, identidades e pluralismo sociocultural, in: **Revista de Cultura Brasileira**, nº 1, Madri, Espanha: Embajada de Brasil em España, 1998, p.167-172, mar/1998.

_____. Cultura popular e sociedade de massas. In: **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a, p.63-70

_____. Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In: **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b, p.11-30

_____. Os conceitos de relevância e motivação e a noção de subcultura. In: **Individualismo e cultura**. Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a, p.79-89

_____. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**. Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b, p. 121-132.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

_____. **O mundo funk carioca**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a.

_____. Música no plural: novas identidades brasileiras. In: **Revista de Cultura Brasileira**. Editada por la Embajada de Brasil em Espana. nº1, p.299-311, mar/1998.

VIANNA, Hermano (org.). **Galerias cariocas**: território de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997b.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VILLALTA, Luiz Carlos. Uma babel colonial. **Nossa História**, Ano 1, nº5, p.58-63, mar/2004.

WHITE, Willian Foot. Apêndice. Sobre la evolución de la “Sociedad de las esquinas”. In: **Sociedad de las esquinas**. Mexico: Editorial Diana, 1971. p. 335-423

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, p.90-113.

Material gravado em CD:

Agoniza mas não morre. **CD Elton Medeiros & Nelson Sargento**. Série Sucessos em dobro. Nº 924048, faixa 15, Gravadora Eldorado, s.d.

A voz do morro. Zé Kéti. **CD Os grandes sambas da história**. Coleção 40 CDs, nº 3. faixa 3, Globo/BMG, 1997.

Espelho. João Nogueira. **CD João Nogueira**. Coleção Os Originais. Nº 833470-2, faixa 2, EMI, 1995.

Fica depois de Madureira. Beth Carvalho. **CD Pagode de mesa**. Nº 73145466812, faixa 7, Universal Music, 1999.

Nos pagodes da vida. **CD Pagode da Tia Doca**. Nº 4106002-1, faixa 17, Paradoxx Music, 2000.

O samba é carioca. Carmem Miranda. *CD Os grandes sambas da história*. Disco 21, faixa 4. BMG, 1997.

Prá Oswaldo Cruz. Edinho de Oliveira. *CD Negro*. N° 9804, faixa 5, Etnia Music, 1998.

CD Samba no buraco do Galo. N° 60710, Musitec, 2000.

Teresa Cristina e Grupo Semente. *CD A música de Paulinho da Viola*. 2 CDs. N° 22005-2 e 22006-2, DECKdisc, 2002.

Apêndices

Roteiro de entrevistas

Nome:

Data de nascimento:

Onde nasceu e foi criada/o:

Onde mora (bairro):

Desde quando está nesta escola:

Professoras/es:

Perguntas	O que quero saber
a) Por que ser professor/a?	Se faz parte de seu projeto de vida ou é sobrevivência
b) O que é o projeto “Azul e Branco em movimento” e como você o trabalha?	Qual o sentido do projeto pedagógico e sua relação com a vida
c) Como são os/as alunos/as da escola Azul e Branco?	Como elas/eles vêm as/os alunas/os
d) Como é a sua relação com os/as alunos/as?	Como é a interação
e) Como é a sua relação com as/os responsáveis?	Tem contato e como é
f) Como vê a relação da escola com a comunidade?	Se a escola faz parte da vida da comunidade
g) O que sabe sobre a história do bairro e seus moradores?	Se conhece ou procura conhecer algo sobre o bairro
h) Tem alguma convivência no bairro de Oswaldo Cruz?	Se tem alguma relação com o bairro fora da escola
Que relação tem sua disciplina e sua forma de trabalhar com a comunidade?	Se o/a professor/a vê ou busca alguma relação com a vida dos alunos em sua disciplina

Nome:

Data de nascimento:

Onde nasceu e foi criada:

Onde mora (bairro):

Desde quando está nesta escola:

Diretoras:

Perguntas	O que quero saber
i) Por que ser diretora?	Se faz parte de seu projeto de vida ou é sobrevivência
j) O que é o projeto “Azul e Branco em movimento” e como você o trabalha?	Qual o sentido do projeto pedagógico e sua relação com a vida
k) Como são os/as alunos/as da escola Azul e Branco?	Como elas/eles vêm as/os alunas/os
l) Como é a sua relação com os/as alunos/as?	Como é a interação
m) Como é a sua relação com as/os responsáveis?	Como é a interação
n) Como vê a relação da escola com a comunidade?	Se a escola faz parte da vida da comunidade
o) O que sabe sobre a história do bairro e seus moradores?	Se conhece ou procura conhecer algo sobre o bairro
p) Tem alguma convivência no bairro Azul?	Se tem alguma relação com o bairro fora da escola
q) Que relação tem sua disciplina e sua forma de trabalhar com a comunidade?	Se o/a professor/a vê ou busca alguma relação com a vida dos alunos em sua disciplina

Nome:
Data de nascimento:
Onde nasceu:
Onde foi criado:
Tempo de moradia no bairro:

Diretoria da associação de moradores:

Perguntas	O que quero saber
a) O que o bairro tem de bom ou interessante?	Se conhece o bairro e sua história
b) Que convivência tem com o bairro?	Se há interação com as pessoas e atividades do bairro
c) O que tem feito a Associação de Moradores?	O entendimento do papel da associação de moradores
d) Como vê a escola Azul e Branco e sua relação com a comunidade?	Que tipo de interação existe e como vê o papel da escola

Nome:
Data do nascimento:
Onde nasceu e foi criado/a:
Onde mora atualmente:
Desde quando está nesta escola:
Estudantes:

Perguntas	O que quero saber
a) Como é estudar na escola Azul e Branco?	A relação com a escola
b) Como é/são seu(s)/sua(s) professor(es)/a(s)	A relação com o(s)/a(s) professor(es)/a(s)
c) O que aprende na escola que tem a ver com seu bairro?	Se o/a estudante vê a escola ensinando algo que tem a ver com sua vida no bairro
d) O que sabe sobre a história do bairro?	Se conhece a história do bairro
e) Que tipo de música e dança gosta?	Se tem relação com a cultura do samba

Nome:

Data do nascimento:

Onde nasceu e foi criado/a:

Onde mora atualmente:

Grau de parentesco com a criança:

Desde quando a criança está nesta escola:

Responsáveis:

Perguntas	O que quero saber
a) O que acha da escola Azul e Branco?	Como vê a escola
b) Como a escola lida com os/as responsáveis?	Como é a relação da escola com os/as responsáveis
c) A escola dá espaço para a comunidade?	A relação da escola com a comunidade
d) O que sabe sobre a história do bairro de Oswaldo Cruz?	Se conhece a história do bairro
e) De que atividades gosta de participar no bairro?	Se tem alguma ligação com a cultura do samba

Entrevistas

Nome: **Aída**

Data do nascimento: 25/02/1965

Formação: Escola Normal e Psicologia

Função: Coordenadora pedagógica

Onde nasceu e foi criada: Rio de Janeiro/Oswaldo Cruz e depois Leblon

Bairro onde mora: Sulacap

Desde quando está na escola: 1988

Data da entrevista: 11/05/2004

Como você escolheu se tornar professora e vir trabalhar na Mozart Lago?

Vou ter que começar assim: como escolhi a profissão. Eu tive uma influência muito grande da minha mãe, que foi uma mulher que criou a filha para casar bem e ser professora (ri), psicóloga também.

Sua mãe era psicóloga e professora?

Não, era enfermeira, com licenciatura, uma pessoa muito voltada para a educação, uma pessoa apaixonada por educação, então ela me colocou numa escola normal, muito por desejo dela, mas eu acabei gostando. Assim que eu acabei o normal, fiz o concurso para o município e fui chamada. Então comecei a trabalhar num CIEP. E já no CIEP, que foi a minha primeira escola, eu tinha todo um contato assim, eu vou fazer um teatro, eu vou fazer uma dança, eu vou fazer uma apresentação, eu gostei já de cara de trabalhar de uma maneira diferente com as crianças. Fui pra Escola Azul. Eu lembro, a gente conversa até hoje, eu cheguei na Escola Azul, cheguei com duas professoras, né, novas também, a gente brinca, “você se lembra do paredão?” Porque, assim, pessoas antigas, já com tantos anos de casa, e nós três paradas olhando aquilo tudo. E eu, caramba, como é que é isso? E eu fui começar a fazer o meu trabalho ali. Então eu senti, realmente, assim, no início um pouco de dificuldade, porque eu me achava assim um pouco diferente. Por outro lado, vou colocar aqui, há 16 anos atrás, eu era novinha (ri), ainda sou, então, o que que acontecia, né, eu acho que naquela época, eu era tratada assim, como a mais novinha da escola. Então, quando a Lília fazia um teatro, tinha um ar meio que doce envolvido nas questões, mas foram me dando abertura para fazê-lo. Então, eu acho que a minha trajetória profissional começou por aí.

A tua relação com a profissão é de quem gosta do que faz?

Eu adoro, adoro, adoro, adoro. Gosto mesmo. É desgastante, hoje, depois de um tempo percorrido, além do processo de sala de aula, eu acho que, assim, se colocassem, se eu tenho um diferencial meu, profissional, é gostar do que eu faço. Adoro!

O que é o projeto “Escola Azul em movimento”?

Olha só, primeiro eu tenho que diferenciar que existe um projeto político pedagógico, não é isso? Então, eu posso falar do projeto político pedagógico também?

Claro!

Então, o projeto político pedagógico aconteceu em três momentos, né. Logo que eu saí da sala de leitura para a coordenação, foi em 199...6, ou 98, por aí, né, eu já levei um primeiro projeto político pedagógico, que era o “Transformação”. Eu digo que ele era, assim, bem artesanal, né, “objetivo, justificativa, pontos”, uma coisa bem sucinta. E aí eu fui pra coordenação, lógico que cheia de gás, cheia de vontade de mudar a cara do pedagógico da Escola Azul, né. Até porque lembro muito do que um professor me disse, “Aída – o Otávio, até de Português – a partir de hoje a Escola Azul não vai ter a cara da Ana nem da Arlinda – na época uma outra Arlinda, que era ajunta – a partir de hoje a Escola Azul vai ter a tua cara porque o pedagógico é a alma da escola, então ele vai ter a tua alma”. Então eu fico pensando, assim, que ele definiu bem o que eu estava querendo. Então eu construí o projeto político pedagógico da escola que foi o “Transformação 2”. E aí foi esse projeto premiado, né, por que? Porque a gente trabalha, partia do pressuposto, que a gente não tem que ter só teoria, tem que ter ação, né. Então chega de blablá e vamos para a ação. Passamos para o “Só o sonhador constrói o futuro”, que também foi um movimento muito bacana, pensar nestes sonhadores não como utopia meramente, mas como possibilidade de conquista, e finalmente chegamos é, na, onde nós estamos neste momento, que um, a construção de um novo projeto. Então, agora, o projeto político pedagógico está em fase de construção. Eu estou começando a colher estes dados, vendo a realidade atual da escola, tentando me afastar um pouquinho destas confusões emocionais que às vezes a escola passa, para poder situar o que que a escola está precisando, né, qual é o formato que eu vou dar. E o projeto “Escola Azul em movimento”, é, vamos dizer assim, seria o projeto pedagógico. O tema que queria passar e passar pelos bimestres até o final do ano. Então, todo ano, a gente seleciona um tema, diante do maior, né, do projeto político pedagógico, como não tinha o maior esse ano eu parti do movimento. Até para dar idéia de que? O que que é o movimento? É tudo isso que está passando, indo e voltando, né, o tempo todo. Então eu dividi em quatro momentos, né, o movimento social, cultural, ecológico e histórico.

O que você entende por movimento cultural, como você estes quatro movimentos que falou na vida da escola, como é que vai... Trabalhar com o movimento cultural?

É. Ou o movimento histórico ou social. Como é que se traduz isto na vida da escola?

O que que eu acho: essas quatro situações, esses quatro movimentos, você está o tempo todo na escola. Eu acho que dificilmente você trabalha só o cultural, só o histórico, eles estão

interligados. Só que eu percebi que tem professores que têm uma linguagem mais cultural. Então se você pegar uma professora, por exemplo, de artes, então é específica, ela está com o cultural dela o tempo todo. É lógico que quando chegar lá o dia mundial do meio ambiente, ela, de repente, vai fazer uma pintura sobre meio ambiente. Mas o enfoque dela é cultural. Ela está resgatando o meio ambiente pelo cultural, pela arte, pela beleza, com essas comparações, então eu vi assim, eu tentei dar em cada movimento um enfoque maior que o professor pudesse dar naquele momento. Eu tenho professora de terceira série que queria trabalhar com música. O enfoque dela é cultural. Se ela vai resgatar pela história da música, ela escolher de repente um cantor, entendeu, por aí.

Para que verificar se eu não interpretei mal, você falou sobre o dia do meio ambiente como exemplo de como o projeto é levado à prática. Isto quer dizer que o projeto tem a ver com as datas...

Não, não. Ao contrário (ri). Mas por outro lado – a gente estava até discutindo isto – por outro lado, querendo ou não, todo mundo vai estar em determinado momento falando assim, “Olha, dia mundial do meio ambiente”, eu também não posso dizer assim, todo mundo tape os ouvidos porque a gente não fala, não, dependendo a gente vai até abordar, naquele dia, naquele momento, uma situação, mas o enfoque cultural, o enfoque histórico, sobre aquela situação...

Que vai ser trabalhado ao longo dos semestres...

Exatamente, exatamente.

Como é que você vê os alunos da escola, na participação, na relação com os professores, como é que eles são?

Olha, eu acho assim, eu sou suspeita, eu acho os alunos da escola ótimos, sabia, até comparando, por ser profissional da educação em outros locais, né. Eu acho que eu tenho alunos levados, tenho alunos encenqueiros, alunos chatos, ah!, isso tudo. Mas eu acho que o aluno da Escola Azul, ele começa a criar uma cultura realmente de participação, de querer, de estar envolvido, né. Hoje, por exemplo, eu cheguei e eles estavam envolvidos, todos afoitos, querendo se organizar para prestação, é, eleição de representantes de turma que vai ter reunião amanhã, que eles vão falar, né, e queriam ver o negócio da camisa, o sorteio, nossa, eles se envolvem, eu acho que é preciso você motivar. Eu acho que eles são bem participativos, bem!

A tua relação com eles, como você vê?

Ah, já foi melhor.

Por que?

Falta de tempo para ter contato com eles. Às vezes eu percebo, que infelizmente, a situação do tempo, da demanda, você acaba se distanciando muito do aluno enquanto direção, né. Trabalhando o burocrático, o papel, o telefone, a entrada, a saída, o contato com o

professor, papel pedagógico, o planejamento, bababá, e quando vai na sala de aula é muita bronca, muita cobrança e já tive – eu, Aída – já tive um movimento com eles, nossa!, muito mais gostoso, né, assim como está ali (apontando para a reportagem do colégio particular que ela também trabalha) “tia Aída, do teatro, um beijo, tchau, tô com saudade”. A minha relação com eles era muito assim.

Aída, eu assisti a duas reuniões do Centro de Estudos e somente em parte de uma você conseguiu discutir assuntos pedagógicos e a maior parte eram questões administrativas. Tenho observado na secretaria a diretora Ana e a adjunta Arlinda muito envolvidas com questões administrativas. Como você vê isto?

Como um fator super negativo, super negativo. Porque eu acho que na realidade a escola não é isso, né, não é papel, não é número e você acaba tornando a escola isso. Se você não tomar cuidado – hoje eu estava até pontuando isto em relação da reunião de amanhã – se a gente não tomar cuidado, isto vira uma bola de neve! Assim, a gente neste sufoco do administrativo, as professoras no sufoco do dia a dia de sala de aula mesmo, que com certeza é desgastante, se você não tiver um canal para escoar isto tudo, a gente faz o que aconteceu no COC ali atrás (referindo-se à reunião do Conselho de Classe do dia 30/04/2004, que foi tenso e havia um clima de pé de guerra dos professores com a direção descrito nas páginas 173 e ss. do Diário de Campo), o negócio explode, né. Por que? Porque alguma coisa está acontecendo. Então, ao invés de você utilizar até a avaliação, você tem que olhar para isso. Quanto ao administrativo, só assim, quanto ao administrativo em si, eu acho muitas vezes – eu já propus isso algumas vezes – que a gente se repensasse mesmo, sabe.

No COC houve problemas e muita discussão. Como você vê o problema da indisciplina e a reação dos professores?

É, eu vejo assim, a indisciplina hoje ela é fato. Eu acho que historicamente ela sempre existiu (?????????). Em algum momento nós também tivemos nosso momento de revolta, eu lembro dos meus tempos de escola, né, onde você tinha seus momentos de revolta. Só que hoje você tem uma outra sociedade, um outro papel da família, uma mãe mais ausente, uma lei que permite tudo. Então realmente eu acho que a gente está numa crise. Acho que não é a escola, acho que os aparelhos ideológicos de Estado estão precisando funcionar um pouco melhor, que estão numa crise social em relação ao adolescente, à criança, a essa formação aí, né. Então, ela existe na escola? Ela existe. Eu só acho que a gente tem que buscar estratégia. Eu sempre discuto isso com as meninas: gente, pra tudo tem uma solução. Não adianta, eu não consigo conceber, você viver, passar 24 horas dentro de uma escola reclamando que os alunos são horrorosos. E aí, o que que você faz? Você tem que ter uma estratégia. Eles não podem sair daqui: “eu venci”, né, eu não consigo conceber isso. Então a gente cria todo um movimento inverso, exatamente um movimento de estar pensando, estar

questionando. Aí você vai buscar umas estratégias de punição entre aspas, outras de motivação, outras de conversas. Por exemplo tem uma turma que está aterrorizando a escola que é a 62. Todo mundo, assim, Ah, a 62, a 62! Aí os professores já foram até na frente do próprio aluno: “Ah, a 62 é terrível, essa turma aí!”. É tudo que eles querem, né, estão criando aquela... E aí, me relatando os problemas que eles estão passando, eu pensei, o quê que eles estão precisando? Eu – isto eu pensando sozinha – caramba, eles estão precisando de uma dinâmica de grupo, umas discussões, dividir a turma em grupo, com uma pessoa que esteja ali – eu sei que falta essa pessoa – aí que eu digo, a Aída poderia entrar? Nessa hora eu acho que eu poderia entrar, né, até por uma questão de formação, então eu teria como ajudar essa turma a resgatar alguns valores. Aí é a falta de tempo, entendeu, eu digo deficiente por isso.

Falando sobre a questão da indisciplina, você falou sobre mães ausentes. Como é sua relação com os responsáveis?

É, eu, eu, é, boa, assim não é ruim não, até porque eu não tenho esse contato tão direto, aí como tem a Ana e a Arlinda.

Mas você tem feito algumas reuniões...

Ah, não, eu tô em todas. Até sou eu, assim, geralmente a reunião de responsáveis, eu faço, eu que dou, a Ana depois vem dar, eles têm, assim, a gente até brinca muito com isso, a Ana, ela tem uma presença muito... marcante na escola, né. Então não adianta, a gente brinca com isso, tem um lado bom e tem um lado ruim. Não adianta que as pessoas não vão enxergar autoridade maior além da Ana ou igual, ou um pouquinho abaixo. Não, é a Ana. Então muitas vezes: “eu quero falar com dona Ana”, eu falo, “eu posso ajudar?” Não, é só com a dona Ana. Aí a dona Ana vai entrar – você vê isso lá – dona Ana vai entrar e ele vai perguntar uma besteira que eu poderia ter resolvido ou Arlinda, mas tem que ser “dona Ana”. Enfim, esta é uma questão de personalidade dela mesma, a presença dela. Então, por um lado, eu, o que que acontece, a mãe dela é moradora ali, então ela conhece, ela sabe, então isso também é uma coisa que facilita muito pra ela o contato com as mães, entendeu.

Aproveitando, como você vê a relação da escola com a comunidade, com o bairro ali?

Ah, eu acho que é legal por isso. Porque, assim, são dois fatores interessantes. Hoje eu tenho a Arlinda que mora na rua quase que ao lado da escola, a Ana que tem a família morando dentro do próprio conjunto habitacional. Então isso cria, quer dizer, ela vive ali, ela tem essa realidade: “fulano, eu conheço, fulano estava ali, fulano é amigo de fulano. Então eu acho que tem esse conhecimento, essa proximidade com a comunidade. Ana conhece todo mundo ali, e isso é muito bom. Eu não. Se você me perguntar quem é o Joãozinho, eu não sei. Entendeu, eu entro e saio realmente com meu carro, eu tenho menos contato.

Mas você nasceu aqui...

Ah, eu nasci mas por um aborto da natureza (ri). Mas eu saí do bairro há muito tempo.

Pois é, e o que você sabe da história do bairro, da vida do bairro?

Ah, muita coisa, porque, por exemplo, não é assim também, né, eu não sou alienada da história do bairro, até porque, após o meu primeiro casamento, eu fui morar em Oswaldo Cruz. Foi por isso que eu fui trabalhar lá. Eu morava ali muito próximo à escola. Só que do outro lado. Mas assim, do outro lado mas não do outro lado [da estação] de lá, próximo à escola. Então, óbvio que eu conheci, eu, por exemplo, bairro, do subúrbio, que modifica muito pouco, que tem essas questões de modificações no dia a dia, eu acho superinteressante, Oswaldo Cruz é igual durante os meus 39 anos (ri). Você entra e sai, vai e volta, vai e volta, e está igual! A cor do portão da dona fulana de tal mudou e o filho casou e construiu em cima ou quem sabe está morando junto! Então é muito interessante você fazer uma leitura assim do panorama do bairro. Ali próximo eu tenho morando a minha tia, a minha avó. Eu tenho minhas raízes também em Oswaldo Cruz, só que é um pouquinho mais longe do centro ali da escola. É Oswaldo Cruz com a Henrique de Melo. É um pouquinho mais para Bento Ribeiro. Ali é Oswaldo Cruz também. Você nota muito isso. A casa da minha tia é a mesma coisa, mudou, cresceu um andar, porque o filho mora em cima, minha avó mora atrás (ri). A coisa de passar geração em geração, a coisa só vai fazendo um pouquinho assim [mostra o indicador e o polegar para dar a idéia de tamanho minúsculo]. E os vizinhos à sua volta, a maioria é assim, né. E não muda e não buscam melhoras para o bairro. É a tendinha do seu João está ali ainda, que está velhinho, mas está lá. Essa é uma característica que eu acho muito interessante.

Além destas características, há mais alguma coisa, porque é um bairro que não tem fábricas, não tem comércio...

Não tem. É um bairro realmente de moradores. Eles estão ali, engraçado, quando você entra, às 7:30h, chega ali no Buraco do Galo, estão todos os moradores saindo, indo para a estação. Você vê aquele monte de gente vindo, você está indo para escola e aquele movimento contrário. Então, na realidade, a Ana até coloca nas reuniões, quem mora em Oswaldo Cruz somos nós, né (ri). Eles não, eles vêm sábado e domingo passar o final de semana em Oswaldo Cruz (ri). A gente é que está ali mesmo, que vivencia, que passa aquilo tudo. É um bairro difícil de parcerias, porque você não, até uma época muito legal que a gente começou a contatar parcerias a gente não tinha muito... Onde procurar? Só se for a padaria do lado. Então isso dificulta um pouquinho, entendeu?

Entrevista:Nome: **Ângela**

Data de nascimento: 10/02/1959

Formação: Normal/Letras UFRJ/Especialização em Docência

Função: professora 4ª série

Onde nasceu e foi criada: Rio de Janeiro/Oswaldo Cruz

Bairro onde mora: Oswaldo Cruz

Desde quando está na escola: 1996

Data da entrevista: 26/05/2004

Ser professora, o que isto significa para você? Opção, acaso?

... Em princípio, imposição, porque pertencço a uma família tradicional, poucas mulheres e muitos homens. Todas são obrigadas a cursar o normal. Então eu fui cursar o normal obrigada, não por escolha própria. Eu queria na época fazer informática. Minha mãe não permitiu e fui estudar no Carmela Dutra. Eu sempre estudei na cidade, foi a minha primeira experiência estudar na zona norte. Eu sempre estudei no centro, até mesmo porque meus pais tinham um comércio no centro da cidade. E como eu fiz no Carmela, teve uma prova de seleção, montaram uma turma modelo, eu pertenci a essa turma, acabei sendo representante desta turma. Uma turma que começou a fazer estágio desde a primeira série e um estágio diferente das outras, porque nós tivemos contato com várias realidades, tipo [escola] Benjamin Constant, Apae, [escola Gabriela] Mistral, em escolas que tinham [método] Montessori, e eu comecei a gostar. Mas inicialmente, terminei o normal, passei no ano seguinte para a Federal, fui cursar Letras, já no terceiro período eu fui convidada por um professor para dar aulas num colégio de primeiro grau, agora se chama segundo segmento, antigo ginásio. Eu comecei muito cedo em sala de aula e em seguida passei para o segundo grau, eu dou aula de português até hoje. Em 1988...

Você dá aula em colégio aqui...

Dou aula agora na comunidade também, no Colégio Marrom, que é segundo grau. Em 1988 houve um concurso [do município] e pagaram a inscrição para mim. Eu fui ver não tinha para a minha cadeira, aí eu fui fazer para normal, professora de primeira à quarta, só para não perder o dinheiro e acabei passando. Eu não ia tomar posse, deixei pra lá, abandonei realmente. Um dia, à noite, recebi uma ligação, da Secretaria Municipal dizendo que ia caducar, todo aquele procedimento. Aí, à pessoa que me atendeu, agradei, mas eu disse que não ia comparecer. Comentei com a diretora do [colégio do] estado, e a diretora disse: “não, você vai!” Mas eu nunca dei aula para criança. “Mas vai ser uma experiência nova, você vai sim”. E eu me apresentei. Mesmo assim pedi prorrogação de posse por dois anos (ri). Aí, já findando, recebi uma nova ligação, que naquela semana eu teria que escolher uma escola. Aí a minha primeira experiência foi em Campo Grande, no CIEP Alegria, com crianças lá de uma favela lá, Caminho do Céu. Eu comecei a

trabalhar com essas crianças, no início como professora de apoio, mas por não ter uma experiência de sala de aula com criança, meu discurso era outro, então eu comecei a trabalhar a parte lúdica, a história, através da história, é... começar a desenvolver controle programático. A diretora ficou encantada com aquilo, ela não tinha visto aquele tipo de trabalho, mas eu fiquei lá somente dois meses. Depois eu fui trabalhar em Bangu, que foi cinco, seis anos em Bangu. Foi uma experiência diferente, que era dentro de uma favela, com crianças carentes e eu comecei a aprender com as crianças, essa foi a verdade. Eu comecei a aprender com as crianças, comecei a rever meus conceitos, eu comecei a freqüentar cursos, ler muito, a pesquisar, a conversar com outras pessoas, a buscar maneiras diferenciadas de dar aula. Não aquela aula tradicional e fui me encantando com o trabalho, depois eu pedi transferência e vim trabalhar na comunidade. Eu pedi transferência por problemas particulares, porque eu preciso estar perto da minha casa, meu pai tem um problema grave de saúde, eu preciso estar próximo até para dar um socorro imediato, e até hoje continuo. Já tenho, com o segundo grau, 26 anos. E por estar trabalhando na comunidade, surgem situações assim, tipo, esse ano mesmo, eu tenho uma aluna, aqui comigo, a Fulana, e a mãe da Fulana é minha aluna no segundo grau. Mas eu tenho sempre a preocupação de não permitir que as coisas não se confundam. Eu não permito que a mãe pergunte para mim nada que diz respeito à sua filha, se ela quiser conversar comigo ela tem que vir ao colégio. Trabalhar na comunidade também – eu deixo isso sempre muito claro para os meus alunos – que quando eu passo daquele portão... aqui na comunidade todos me conhecem como Ana e aqui no colégio eu sou a tia Ângela. Inclusive quando eu vim trabalhar aqui, aconteceu uma situação muito interessante, porque eu peguei uma turma de C.A., que era a minha experiência lá na zona oeste, eu trabalhava com C.A. levava até a primeira série e retornava ao C.A., então a maioria dos pais me conhecia e chegava aqui queriam falar com a Ana e apresentavam a diretora [que tem o mesmo nome]. Aí eles ficavam “não, não é ela não”, até descobrir que era eu. Então é muito comum isso aqui e eu deixo muito claro para os meus alunos e para os responsáveis também, porque a maioria aqui é meu vizinho. Mas em nenhum momento eu participo aos responsáveis o que acontece em sala de aula. Se quiser falar comigo como professora, tem que dirigir-se ao colégio. Eu sempre delimito esse universo. E vem dando certo, eu estou aqui há 8 anos, nunca tive problemas. Até mesmo por ser da comunidade, eu tenho um respaldo dos responsáveis por eles me conhecerem como pessoa. Eu vim morar aqui eu tinha 5 anos de idade. Eu tenho criança aqui que os avós me conheceram pequena com 5 anos. Então, acontece assim, quando o responsável pelo aluno vê na fichinha que é meu aluno, “Ih, já sei quem você vai pegar”, porque me conhece como pessoa e sabe até da minha posição, também tem a parte da Igreja, muitos aqui, nós freqüentamos a mesma Igreja. Eu tenho esse cuidado, de todas as segundas-feiras – uma vez eu até falei pra você participar – é todas as segundas-

feiras, o nosso primeiro momento, eu trabalho muito a cidadania com eles, o respeito, que nós temos que nos respeitar. É uma turma grande, você vê que a minha turma é grande, é um espaço até que provocam determinadas situações, mas nós conseguimos conduzir.

Como você vê o projeto político pedagógico da Escola Azul e o que você trabalha em sala de aula? Como vê esta relação?

Olha só, esse ano, inclusive, está sendo veiculado na televisão sobre a água, eu tenho até uma certa facilidade, por ser da comunidade, eu consigo... destacar determinados fatos, contar determinadas coisas, eu sei a história de Oswaldo Cruz, eu sei como iniciou a construção desta escola, o porque da construção desta escola, esses prédios, esse rio que não era aí, como era anteriormente, antigamente, que esse rio tinha peixe, sobre até o encanamento daqui que estourou. O projeto desse ano, que nós estamos trabalhando, é interessante porque as crianças se conscientizam, eles levam isso pra casa, você consegue trabalhar a criança, e você consegue ter o retorno, e o próprio responsável: “Ih, eu estou mudando meus atos”, porque de tanto ficar insistindo...

... como é que você vê os alunos aqui da escola? Os seus e os outros alunos em geral?

... em que sentido? De aprendizagem, de...

Em todos os sentidos. Em relação à aprendizagem, à relação com os professores e os outros colegas...

Eu, como conheço outras comunidades, até mesmo por conta da Igreja, eu pertenço, eu sou uma das fundadoras daqui da São João Evangelista, eu ajudei a construir, aqui na Pereira de Figueiredo...

Mas isto é...

Igreja Católica. Eu agora estou lá na Nossa Senhora Medianeira. Apesar de nós termos vários credos religiosos dentro da sala de aula, nós respeitamos muito isso. Eu inclusive vou à Igreja de outras crianças, para que eles percebam isso... Ah, sobre as crianças! Uma vez, teve um questionário aqui, aí teve um colega que disse assim, que a comunidade aqui era carente. Eu falei: alto lá! Discordo. Eu pertenço à comunidade. Eu posso dizer que eu vim pra aqui eu tinha 5 anos, eu tenho 45. Então, eu mais do ninguém, eu vi crescer Oswaldo Cruz. Eu não considero Oswaldo Cruz uma comunidade carente. Eu não considero [os alunos da] Escola Azul, crianças carentes. Nós temos crianças carentes? Temos. Mas podemos generalizar? Não! Não, porque...

O que você está chamando de criança carente?

Criança carente pra mim é aquela criança que não tem alimentação, que não tem lazer, que não tem nem o material didático básico para vir pro colégio. Eu conheço comunidades assim. Eu até conto para as crianças aqui, para que eles até valorizem o que eles têm, o que é dado para eles em termos dos pais, da escola. Eu conheço

comunidade assim, de crianças que são muito diferentes, crianças de passar mal numa sala de aula, não conseguem aprender nada porque ela não tem uma alimentação, a alimentação dela é zero.

Voltando aqui para a Escola Azul...

Na Escola Azul, a minha filha, até o ano passado, estudava na Escola Azul.

Ela tem quantos anos?

Ela tem 9 anos. Ela fez aqui educação infantil, os dois anos de educação infantil, o C.A. e a primeira série. Agora que ela está em outra escola... Por que eu tirei daqui, quer saber?

Interessante saber...

Interessante?! Por que eu tirei a minha filha daqui? Porque infelizmente, existem pessoas que acham que o rendimento da criança está ligado, diretamente ao responsável por essa criança, no caso eu que sou a mãe. E começaram a surgir determinados comentários, desagradáveis. Então eu peguei e tirei ela do colégio, porque ela é criança e antes que chegasse ao ouvido dela, eu preferi tirar, mas se eu não tivesse confiança no trabalho das minhas colegas eu não tinha tirado a minha filha de uma escola particular – que ela estava numa escola particular – e trazido pra Escola Azul.

O problema foi o disse-me-disse...

É, não entre as colegas, mas por pertencer à comunidade a gente ouve. Sempre chega.

Ah, o problema veio da comunidade...

Da comunidade. Daqui, mas de maneira alguma! Ela estaria aqui até a 8^a.

E os alunos em geral, você ainda não falou...

Olha só, são crianças que tem rendimento acho que adequado à idade, interessadas, que você encontra o retorno. Eu sempre acredito no meu aluno. Eu estou sempre buscando mais com eles. Eu estou sempre envolvida com a turma, sempre apostando na minha turma. É claro que não existe a turma perfeita, isso não existe. Vai acontecer daquele aluno que vai ter dificuldade? Vai! Mas eu estou sempre acreditando no meu aluno. Eu não consigo vislumbrar assim, ah eu vou dar uma aula diferente porque ele não vai conseguir, eu não vejo assim. Eu estou sempre dando o meu máximo pra eles, para que eles, dentro da alimentação [?] de cada um retire o máximo deles. Vai acontecer diferenças? Claro! Olha só, no ano passado eu tenho uma aluna aqui que ganhou bolsa de 100% no [colégio] Santa Mônica. Está lá! Uma outra menina ganhou 60[%]. Minha antiga 4^a série, do ano retrasado, uma foi para o colégio militar, uma está no Santa Mônica, outra foi pro Lemos de Castro. Vieram de onde? Escola Azul. Então eu estou sempre acreditando.

E como é sua relação com os responsáveis?

O que eu falei pra você. Por ser da comunidade, até tem uma certa diferença em termos do que eles vêm falar comigo. Porque uma coisa é você falar com o professor que vai embora, outra coisa é você falar com o professor que mora exatamente na mesma rua que você.

Como você avalia esta relação?

Boa. Nunca tive problemas. Inclusive ontem na reunião de responsáveis, teve um responsável, conhecido meu, de criança, ele perguntou como ia o comportamento. Eu falei para ele, você conhece quem você tem em casa? Ele falou: “conheço”. Então pra que eu vou falar sobre isso? É normal, tem criança que fala muito, tem criança que não fala nada. Agora, eu permito que a coisa... evolua? Não! Você esteve aqui e você viu. Eu só olho. Eu só olho pro meu aluno. Eu só olho para ele. Porque antes eu até conversei com ele, trabalhei antes com ele.

E a relação da escola com a comunidade?

Eu acho boa, porque essa escola aqui é muito procurada. É ponto de referência mesmo. Inclusive eu tenho alunos aqui que moram na Praça Seca, em Valqueire, em Madureira. É uma coisa que vai longe do bairro. E é uma escola procurada, muito procurada. Tanto que é difícil para o aluno conseguir transferência para aqui. O nosso aluno, ele está aqui desde a E.I., está desde a E.I.

Você disse que conhece a história do bairro. Fale um pouco sobre esta história, sobre o que você acha importante, significativo na história do bairro...

O samba! (ri) Porque, olha só, aqui estes conjuntos, está inserido a escola. Eram dois campos de futebol enormes. Então, onde é a UERJ, lá em baixo, perto da Mangueira, era a favela do esqueleto. O que aconteceu, houve o projeto de construção da universidade ali acho que foi escolhido Oswaldo Cruz, porque estes conjuntos, eles foram construídos assim, dia e noite, sem parar, mas sem parar mesmo! Sem parar mesmo! O canteiro de obra era aqui na D. Vicência, ali era paralelepípedo, ali é que foi o canteiro de obras, essa construção foi dia e noite. Então aquela favela do esqueleto, o projeto era vir pra cá. Só que não foi bem assim que aconteceu não. Eu sei de histórias aí de pessoas que ficaram lá para serem cadastradas e vieram pra cá, depois pessoas que conseguiram apartamento aqui venderam, passaram pra outros. Então estes apartamentos foram construídos dia e noite, a obra não parava...

Todos esses blocos?

Todos esses blocos.

Uma parte, pelo menos, vem da favela do Esqueleto...

Da favela do esqueleto. Eu creio que a favela do esqueleto é essa parte de trás aqui. Esse rio não era ali. Esse rio, ele passava

exatamente onde, não tem a pracinha? Ele passava por ali, era estreitinho, tinha uma, o pessoal chamava de pinguela, era de madeira, era de tábuas, quando você passava aquilo tremia tudo. Esse rio tinha peixe e as pessoas pescavam ali em cima da ponte da João Vicente, ficavam pescando de vara, um peixe que o pessoal daqui chamava de cambotá, era um peixe que tinha uns bigodes. Quando chovia, isso aqui enchia tudo. Mas enchia mesmo. Tanto que a minha casa é mais alta que a [rua] Cataguazes, que já é alta, um metro e treze centímetros e na última grande enchente do Rio de Janeiro entrou água dentro da minha casa. Para você ver como esse rio era estreito. Quando foram feitos esses apartamentos então, fizeram esse rio aí para colocar o esgoto dentro dele – eu acho isso supererrado – depois desviaram o rio para dentro desse outro que você conhece e depois foi aterrado. É onde é o Oswaldão, onde o pessoal chama de Oswaldão, ali na pracinha, na d. Vicência, aquilo ali é invadido, é uma área invadida. Aquilo ali foi aterrado com ferro de fundição de transformador, transformador de rua. Vinham uns caminhões e jogavam ali para aterrar. Aquelas construções ali ainda não ruíram porque é tudo uma do lado da outra. Porque se fosse casa construída com quintal já tinha tido casa comprometida ali. Inclusive eu tenho alunos que moram ali que dizem que parede ali racha. Eu falei: você sabe por que? Porque ali é área de fundição.

E esta história do samba?

O samba era aqui na Cataguazes, não, estou mentindo, aqui na d. Vicência, tinha o flamenguinho, era uma casinha para as pessoas se reunirem, negócio de futebol, aí tinha o Rosa de Ouro ali em cima, que tinha um pessoal da Portela, tinha a tia Noca [Doca?], mas Rosa de Ouro foi indo, foi indo, acabou, aí foi pro outro lado. Quem sabe contar muito a história do samba é Careca, sabe mais do que eu. Careca você chama de Fininho, Vanderlei, ele tem vários nomes, você pode escolher um. Ele sabe mais esta parte porque ele está muito envolvido. Por exemplo, dali da rua, eu via sempre Paulinho da Viola, Beth Carvalho, que ficavam aqui na Dona Vicência, aí depois teve esse projeto do trem do samba e a coisa foi crescendo, era um trem, agora são três. Começou com um, passou para três e já tem projeto para 5. Eu sou do tempo que a Portela, quando acabava o desfile lá do centro eles desfilavam lá do outro lado, na rua Carolina Machado, que tinha coreto. O Bloco das Piranhas, de Madureira, passava aqui na Cataguazes! Eles iam na minha casa tomar água. Minha mãe já conservava aquelas garrafas todas para dar para os rapazes, que a maioria era daqui da nossa comunidade que ia desfilar. Então isso é uma história antiga que foi crescendo de uma outra maneira, agora já está para Madureira. Ainda lembro desta parte, do desfile aqui do outro lado, da Portela e a confusão da Portela com o Império. Quando eu era criança era feia!

Você participa das atividades do bairro, faz alguma coisa?

Anteriormente, até participava aqui, da Portela, que era do outro lado, tinha coreto... Quando os apartamentos começaram a ser habitados, muita coisa começou a mudar, porque o meu muro era baixo agora o meu muro tem mais de dois metros. Porque aqui todo mundo se conhecia. Todo mundo se conhecia. De repente, nós recebemos um número enorme de pessoas que nunca tínhamos visto, que não eram, não tinham assim, que não eram nascidas aqui. Porque a maioria daqui, todo mundo, ou vem pra cá muito pequeno ou nasceu, cresceu, casou e está aqui até hoje. Está aqui até hoje. Então, na rua onde eu moro, a Dona Vicência, todos se conhecem. Todos se conhecem. Na rua Cataguazes, muitos morreram, outras pessoas vieram, já não é a mesma coisa. Era comum aqui, Natal, depois da meia-noite, todos nós íamos para a rua, com o que nós tínhamos em casa, e todos ficávamos juntos. Nós não podemos mais fazer isso. Era comum, no verão, todos ficarmos na porta de casa. Nós não podemos mais fazer isso. Por que? Porque a comunidade, ela cresceu de uma maneira que você não sabe mais quem é. Porque antigamente todas as casas eram próprias e agora, o que está acontecendo? Muita casa alugada.

Mas tem a televisão que prende muito as pessoas em casa...

Mas mesmo assim, era comum, depois que as casas passaram a ser alugadas, as pessoas começaram mais a ficar, são poucas as pessoas, só uns pedacinhos ainda da rua que as pessoas, mas as pessoas ficam ali...

Entrevista:

Nome: **Aninha**

Data de nascimento: 05/10/1990

Formação: 7^a série

Situação: aluna, diretora do grêmio

Onde nasceu e foi criada: Rio de Janeiro/Oswaldo Cruz

Bairro onde mora: Oswaldo Cruz

Desde quando está na escola: 1995

Data da entrevista: 26/05/2004

Como é estudar na escola Escola Azul?

Ah, como é que é estudar aqui... Desde que eu entrei, tem muita diferença de quando eu entrei aqui. Agora eu não quero nem mais sair, eu quero, não sei, eu não quero nem mais sair daqui. Eu queria que aqui tivesse o primeiro ano (ensino médio), assim, de noite, para eu poder vir pra cá. Eu não quero sair daqui.

Por quê?

Eu já me adaptei muito aqui, às pessoas, o jeito... não sei, eu não quero ir pra outra escola.

Explica um pouco melhor o que você acha de interessante aqui que faz você gostar tanto.

... a educação, o modo que as pessoas me tratam aqui, não só comigo, mas com os alunos...

Você se refere aos professores, à direção...

Aos professores, à direção.

E os colegas?

Os colegas também. A disciplina, o comportamento daqui da escola, como... como eu comparo essa escola com outras, eu vejo que é bem diferente esta escola.

Como assim?

Aqui... deixa eu ver. Aqui você chega e fala assim: “ah, eu não quero fazer o trabalho”, e a professora: “não, tu tens que fazer”. Em outra escola o aluno fala que não quer fazer o professor diz: “ah, não faz, o problema é seu, se vira”, fala assim mesmo. Eu estou cansada de ver isso.

Fala um pouco de seus professores. Como você vê seus professores.

... Ah, os professores são muito... muito legais, muito bons, mesmo... Todos são legais, interessantes.

Como é a aula deles? Você destaca algum?

Eu destaco a D. Adélia, D. Fulana, D. Anita, destaco bem elas são professoras, assim, que sabem dar aula bem, é boa como professora e como pessoa mesmo.

O que você aprende aqui serve para a tua vida, tem a ver com a tua vida, tem a ver o teu bairro...

Serve! A escola é o lugar que eu passo mais tempo, as pessoas da comunidade, a maioria, não todos, estudam aqui...

Mas o que você aprende aqui você vê alguma ligação com a sua vida aí fora?

... educação, modo de falar...

Você participa dos cursos extras que a escola dá?

Do IBEU, que isso foi a prefeitura que ofereceu para escola, aula de dança, o núcleo de adolescente, com a professora Andréia, vôlei...

E você está no grêmio desde quando, por que começou a participar?

Desde o ano passado, foi em maio, eu acho, que eu tomei a posse no grêmio...

O que vocês fazem no grêmio?

A gente ajuda a escola, dá umas idéias, vê o que os alunos estão precisando, dá opiniões...

O que te fez participar do grêmio?

A escola, o jeito, eu acho assim, eu fiquei muito apegada à escola, eu estou muito apegada à escola, não sei, com isso, eu quero melhorar a escola, quero estruturar bem mais ela do que ela é...

O que você sabe da história do seu bairro, sendo nascida e criada aqui? O que vocêalaria para as pessoas sobre o bairro de Oswaldo Cruz, para explicar como é o bairro, o que ele tem de curiosidade, importância?

... das escolas?

O que o bairro tem de importante? Se você tivesse que contar para alguém sobre o bairro, que ele é assim ou assado, aconteceu tal coisa...

... não sei... aqui não é um bairro violento... mas eu acho que aqui as pessoas têm que se educar mais porque... aqui tem muita falta de educação, principalmente aqui no “apê”...

Aqui onde?

No “apê”, aqui no “apê”.

Ah, no conjunto?

É. Aqui... está faltando mais escolaridade para as pessoas...

O que você chama de falta de educação?

Lixo, jogar lixo dentro do rio...

O que você gosta de fazer no bairro, de se divertir...

Jogar vôlei, eu adoro jogar vôlei, brincar na rua. Lá do outro lado mesmo tem uma quadra de vôlei, que é da prefeitura também...

Você mora do outro lado?

Não, desse lado. Aí a gente vai pra lá, joga, quem quer, participa, tem também Madureira, que agora está em obra (a praça), tem essa praça aqui também...

E em termos de música, dança, que tipo você gosta?

Gosto de *hip hop*, não gosto muito de *funk*, gosto de música gospel, dança contemporânea, como eu faço: *street dance*, balé, pagode, samba...

Entrevista:

Nome: **Ana**

Data de nascimento: 11/08/1948

Formação: Escola Normal/Contabilidade

Função: diretora
 Onde nasceu e foi criada: Rio de Janeiro/Tijuca
 Bairro onde mora: Vila Valqueire
 Desde quando está na escola: 1977
 Data da entrevista: 12/05/2004 e 18/05/2004

[Antes de começar as perguntas, Ana começou a falar]

Minha relação com a escola é bastante antiga. A gente tem uma história juntas porque eu já sou aposentada, já sou aposentada e, eu, comecei, quer dizer, professora desde 1968, me aposentei com quase 28 anos de magistério e eu comecei a minha, dentro da rede, numa escola muito diferente dessa, que era uma escola... de morro, uma escola na favela. De lá eu...

Onde era essa escola?

Lá em Coelho Neto. De lá eu vim pra cá em 1977...

Esta escola foi inaugurada neste ano...

Esta escola foi inaugurada em 15/03/1977. Começou a funcionar em 15/04/1977, porque, da inauguração até a escola estar com uma equipe pra começar a funcionar, levou um mês mais ou menos. Então ela começou em 15/04/1977. Ou seja, [estou há] 27 anos.

E a direção...

É, aí eu vim, professora, né, trabalhei como professora até 1990. E aí em 1990 eu tinha na escola uma colega e nós trabalhávamos juntas há algum tempo, sempre naquela mesma linha de trabalho. Já em 1990, ainda não se falava em multieducação, não se falava em novas linguagens, novas tecnologias, mas a gente buscava um caminho diferente para trabalhar. Pedagogicamente nós usávamos o mesmo critério em nossas aulas. E foi assim que eu achei que ela pudesse ser diretora da escola. Não sei se você sabe mas, diretor da escola hoje é eleito, tem mandato eletivo que era de 2 anos e agora é de 3. Então eu achei que ela pudesse dirigir a escola. E aí eu pedi que ela assumisse a direção da escola, ou seja entrasse na chapa na eleição. Aí ela fez, mas com a condição...

Quem era?

Era uma professora da escola, a Fulana, trabalhava comigo, e ela aceitou na condição que eu fosse sua adjunta. Eu não tinha pretensão alguma de sair daquilo que eu fazia e que eu gostava muito. Aí ela me pediu se eu, estava bom ela até concordava desde que eu fosse sua adjunta. E então nós tínhamos uma direção na escola e ficou então uma chapa da situação e nós fomos oposição naquele momento. E aí a gente ganhou, eu acho que a comunidade estava querendo aquela mudança naquele momento, e a gente ganhou, assim, por uma quantidade de votos enorme. Aí eu fiquei adjunta por dois anos. No final de 2 anos, ela, por outros motivos, ela não quis permanecer, foi um acordo da escola com ela, e aí, a

escola, todos os professores me pediram que eu me candidatasse e eu me candidatei e estou aí.

E o projeto político pedagógico? Qual sua importância e onde vocês querem chegar?

Esta questão do projeto, ele no momento, a Aída já falou com você?

Já.

É. Isso é uma história, né, porque quando, nessa época que nós chegamos na escola, encontramos, assim, uma escola azul e cinza, a escola era pichada desde o teto até o chão, os banheiros todos pichados, funcionários que não, não, não limpavam a escola. A escola tinha funcionários mas, ou seja, as pessoas não tinham compromisso com a escola. O aluno não era comprometido com a escola, o funcionário não era comprometido com a escola, o responsável não era comprometido com a escola. Tinha uma distância entre o pai e a escola, o aluno e o professor, o diretor e o professor, o diretor e o aluno. Então, nós encontramos essa escola nesse, pegamos essa escola nesse... Enquanto diretora começamos a conquistar algumas coisas. Depois enquanto diretora, enquanto adjunta, e depois enquanto diretora, comecei a bancar, me incomodava muito a questão da escola. E aí começamos a discutir essas questões, né, porque ninguém pode gostar de estudar, de trabalhar num local pichado, lugar sujo, onde o servente não, não limpa o chão, não varre a sala, onde o lixo está amontoado, a lata de lixo está transbordando... nem eu gostava de trabalhar e não estava gostando de trabalhar num local desse. Mesmo que a minha sala fosse limpa eu preferia, de repente, que a minha não fosse e que a do aluno fosse. Acho que, de uma maneira geral, a escola tinha que ser toda limpa. E aí a gente começou a discutir essas questões de meio ambiente mesmo. Ou seja, o trabalho da escola sobre meio ambiente é bastante antigo. Então a gente começou a discutir isso aí. Pra sorte minha, naquela época nós tínhamos um projeto aqui que chamava de Projeto de... educação para o trabalho, porque como você vê, nós temos algumas salas que são salas ambiente, preparadas para isso. Sala de educação para o lar, sala de técnicas agrícolas, sala de artes industriais, então nós tínhamos um trabalho na escola. E eu estava iniciando um trabalho com o professor Fulano, que era um professor de Técnicas Comerciais. Nós estávamos conseguindo, colocando máquina de escrever para que a Beltrana, que era outra professora de Técnicas Comerciais, começasse a oferecer cursos de datilografia para os alunos. E por intermédio desse professor eu conheci o professor Orlando, que foi convidado a fazer uma hora extra aqui na escola pelo professor Fulano e o Orlando para trabalhar com Técnicas Agrícolas. Aí o Orlando chegou na escola. No que o Orlando chegou na escola, a gente, com a visão dele de técnicas agrícolas, de meio ambiente, formado em escola agrícola, a gente começou a conversar com ele sobre essas questões. Porque a gente estava mais preocupado, naquele momento, com a questão do meio ambiente escolar. Mais

tarde que passou a falar de uma maneira mais ampla de meio ambiente. Mas naquele momento: meio ambiente escolar! Que ele não era um facilitador da aprendizagem, ele atrapalhava muito isso. E aí a gente começou a bancar o trabalho junto com o Plínio, a mostrar a árvore do lixo, e aí ele apanhava o lixo derramado nas salas de aula e montou no meio do pátio uma árvore com todos os papéis de biscoito, copo, lata, e aí a gente começou a montar e a... incutir essas questões ambientais para as crianças. A gente começou a perceber e a prefeitura começou a jogar a questão do projeto pedagógico da escola. Toda escola estar amarrada num projeto onde a comunidade como um todo: aluno, professor, direção e comunidade em geral, responsáveis, funcionários, estivessem participando desse projeto. Era tudo que a gente precisava então para amarrar essa questão, né, do funcionário, começamos a discutir com o funcionário porque ele não varria a sala, que o lixo estava derramado, o refeitório estava sujo, e aí começamos a discutir com o professor porque o aluno não estava sendo conscientizado para manter a sala limpa, e como o aluno, porque ele estava sujando. A gente começou a levantar toda essa questão, e aí a gente criou o projeto político pedagógico chamado “Transformação”. Todos nós buscaríamos essa transformação na escola. Ou seja, o funcionário a limpar, o aluno a zelar, o professor a perseverar em cima da limpeza e a direção da escola iria bancar então uma escola diferente. Aí nós começamos a pintar os corredores, salas, montar salas claras, na cor areia, botar a salinha do jardim na cor amarela, na cor verde, começamos a pintar porta de marrom, começamos a fazer parede... com esse trabalho que nós temos aí de texturização. Aí a gente começou a mudar pra podermos chegar num projeto que deve ter levado de 3 a 5 anos para acontecer. Agora já saiu, a escola já se transformou, o projeto já durou o tempo que tinha que durar e a gente já entrou em novos projetos. Já fala de meio ambiente de uma forma mais globalizada, já sai dos muros da escola, já se fala no Rio das Pedras vizinho mais próximo da escola, já se fala em questões ambientais como a minha aluno que foi à Brasília participar da Conferência do meio ambiente. Está participando hoje, junto ao CREA do 6º movimento das águas, que esse ano é um ano que até a Campanha da Fraternidade é baseada em cima da água. E aí a gente começou a despertar essa consciência, e vai tocando aí.

Como são os alunos da escola?

Os alunos são como todas as outras escolas. A gente tem todos os problemas possíveis, junto com eles. Eu, eu, Ana, eu tenho uma visão diferente, um pouco diferente, do professor de sala de aula. Diferente em termos, né, só estou falando diferente porque o tratamento que ele [o aluno] tem comigo e eu tenho com ele, é diferente do que o professor tem com ele e ele com o professor. Por que eu digo isso? Porque são 27 anos dentro dessa escola! Então eu fui professora dos pais de muitos alunos. A escola já está na terceira geração. É muito mais fácil pra mim, eu acho que hoje a gente tem um nível de respeito, eles me vêem como realmente o... o centro da

escola, eles têm clareza disso. Por um lado, não é bom pra mim. Eu me sinto assim, é... eu que tenho que encontrar estratégia pra zangar, pra brigar, pra punir, pra... acaba voltando pra mim essa questão. Mas eu não encontro nesse aluno, eu não consigo, não aconteceu até hoje neste tempo todo, um aluno que me desrespeite, um aluno que não, não... entendeu? Que não me tenha como diretora da escola. Eu acho que eu não tenho essa visão desse aluno, eu acho que é muito fácil lidar com ele. Eu acho que pelo entendimento nós vamos chegar lá. Eu procuro mostrar para eles que, por um lado eu sou assim muito... muito rigorosa, muito rígida, mas eu tenho um outro lado em determinado momento que a gente conversa, eu faço reunião com eles, então eles me vêem como esse, esse... elo entre o professor e a arte que eles possam fazer. Mas eu acho que, de um modo geral, a comunidade não é uma comunidade pobre, não é uma comunidade de favela, todos eles vêm de uma casa de saneamento básico, água, eles têm acesso aos meios modernos de comunicação, então eu acho que eu não tenho essa dificuldade com eles, não.

E os responsáveis?

Da mesma maneira que acontece com os alunos, acontece com os responsáveis. A “dona Regina” já é uma referência. “Não porque a senhora pode fazer porque a senhora é mãe”, “não porque a senhora pode fazer porque...” Eu já fui professora da mãe dele, já fui professora do pai dele. O pai dele já passou por aqui, ou seja, não é difícil. O que hoje está acontecendo e a dificuldade que a gente tem hoje na escola é a falta desse responsável. Hoje, o que me parece, com a experiência que eu tenho, a mulher quis muito conquistar o seu, o seu lugar ao sol, mas ela, de repente, não estava preparada para trabalhar as questões dela da casa, da família. Por um outro lado, o pai também, se desligou muito da família. É raro – nós fizemos uma enquete na escola – um aluno que tenha sua família estruturada, ou seja, pai, mãe e ele como filho. Então não tem, o pai não vive mais com a mãe, ele não tem contato ou ele tem contato muito pouco com o pai, a mãe foi à luta, saiu para trabalhar e ele vem pra escola! Então, o tempo que a mãe tem para vir à escola é um pequeno intervalo de trabalho, quando ela é liberada do trabalho, que é muito complicado isso de acontecer. Então, o que acontece, a escola hoje educa, a escola transmite cultura e a gente está cada vez mais assumindo o papel desse responsável que não está presente na vida desse jovem. Nesse ponto eu sinto muita dificuldade. Antes o pai, a mãe era muito mais presente. O que hoje a gente ainda consegue aqui, através do Conselho Escola Comunidade. A gente convida a comunidade para participar desse projeto e convida a comunidade para participar deste Conselho Escola Comunidade que tem na escola.

Como está sendo esta participação?

È, já houve, né. Em 4,5 e 6 de maio foi a eleição. O que é isso? O aluno é candidato, o pai, o responsável é candidato, o funcionário é candidato, o professor é candidato. Então, aluno vota em aluno,

responsável em responsável, professor em professor e funcionário em funcionário. Nós fazemos a eleição na escola e tiramos esse Conselho Escola Comunidade que é um conselho sem fins lucrativos, ele é pessoa jurídica, é registrado em cartório e através dele nós recebemos verbas públicas.

E ele tem o papel de fiscalizar essas verbas?

Ele tem o papel de... ele, ele opina, ele participa, ele não tem a função de julgar, comprometer, mas ele tem a função de opinar. As prestações de contas, vamos... botar um circuito de água gelada: eu faço isso com ele, nós buscamos 3 propostas, assim compro o mais barato, como nós vamos distribuir esse gasto, como nós vamos gastar aquela verba, com o que, na hora da prestação de contas, é com esse... esse CEC é o nosso principal parceiro.

Além do CEC, explique melhor como é que se dá a relação com a comunidade. Por exemplo, ano passado houve um *brunch* num sábado que foi oferecido para a comunidade. Como se dá a relação com os responsáveis?

A relação com o pai hoje é uma relação complicada porque ele não destina um tempo maior pra criança na escola. Este *brunch* é uma forma de trazer esse pai para a escola. É um projeto Escola-Comunidade, a comunidade é convidada, vai junto com a criança, participar de um café, de um almoço, de oficinas, de atividades na escola. Não do aluno, da família, não é o aluno na escola é a família na escola. Agora, é isso que eu digo para você, não é tão fácil assim, porque hoje a família [não] está presente o tempo todo...

E as oficinas que vocês estavam oferecendo...

É, como que a gente resgata isso? A Elvira tem uma oficina na escola de reaproveitamento de materiais, nós ensinamos artesanato para as mães, a professora Eneida de Educação Física faz, terça e quinta uma oficina de ginástica, com alongamento, ela faz caminhada de manhã com as mães. Nós buscamos essa parceria para cada vez mais trazer a mãe para a escola.

E os representantes da comunidade? Existe uma relação, por exemplo, com a associação de moradores?

Existe. A associação de moradores é um parceiro da escola. Ela está sempre... buscando. Tem reuniões na CRE com a associação... Uma pena que às vezes eles descambem muito para o lado da política, aí querem buscar o espaço da escola pra... pra trabalhar esta questão e aí a escola ela fica à parte da religião, ela fica à parte da política, ela trabalha o pedagógico o tempo todo, o cultural o tempo todo, diferentes linguagens o tempo todo. A gente fala de cidadania, muito mais do, a gente não entra no mérito da religião, a gente trabalha cidadania e não entra no mérito da política, quer dizer a escola fica dentro do enfoque pedagógico mesmo.

Mas... na questão do projeto político pedagógico, fala da relação da escola com a vida, se a religião e a política fazem parte da vida, como é que a escola pode...

Não, é porque a gente tem que ter esse cuidado porque hoje a gente tem, são 900 alunos. A gente tem aluno que tem a religião muito viva pra ele, muito presente, a gente tem aluno que não tem religião nenhuma, a gente tem aluno que esconde a sua religião, a gente tem, se nós é... permitirmos isso, muitas vezes a religião ela... ela invade o nosso espaço. Vou te colocar um exemplo: no final do ano, o Jardim, os pequeninhos, um exemplo, o padre Marcelo Rossi está no rádio da... da população, não é? Se você colocar uma musiquinha do padre Marcelo Rossi, tem mãe que não deixa o aluno participar porque ela diz que ele [o aluno] não é católico. Ela não vê a religião como um processo ecumênico. Hoje a gente já tenta buscar isso aí, a gente já mostra pra eles que eles que estão no poder estão se unindo, pra mostrar que religião não é eu acreditar na minha, eu buscar a minha e acabou! Então, eu tenho mãe que não permite que a criança saia de soldadinho na escola no dia do soldado! Porque a religião dela não permite! Tem mãe que não permite que a criança venha participar de um bailezinho de carnaval que nós fazemos na véspera do carnaval, porque a religião dela não permite! Então, qual é o foco que a gente dá para isso tudo? Sem entrar no mérito do... do catolicismo, do protestantismo, nós falamos em ética e cidadania. Nós trabalhamos a questão da amizade, do companheirismo, da solidariedade, da união, da confraternização e aí a gente não entra no mérito do santo, comemorar isso, comemorar aquilo, santo isso, santo aquilo. A gente trabalha uma coisa mais dentro da ética e da cidadania, dá para perceber? A gente evita entrar no mérito da religião.

Bem e isto tudo faz parte da vida do bairro. Como é a história do bairro – eu sei que seus pais moram aqui – e quais as características, curiosidades do bairro?

É, moram, apesar de não morar aqui, eu faço parte da comunidade. Esse... é, esse lado, esse pedaço onde a escola está inserida, eram três campos de futebol, um pântano, um lugar que as pessoas jogavam bola. Então, naquele tempo, a Companhia de Habitação do Estado do Rio de Janeiro construiu os prédios. Uma coisa que aconteceu aqui é que eles construíram, usaram toda a área com essas construções mas eles não deixaram um espaço para área de lazer. Eles utilizaram todo o espaço com os prédios. E aconteceu que a comunidade ficou sem um espaço. Ela ficou amontoada de prédios de 5 andares, com 40 apartamentos por prédio, amontoada sem um espaço. O que a gente fez, a gente transformou, abriu a quadra, a gente cedeu espaço. Então hoje, a referência do local é a escola. E a gente busca uma discussão com eles dentro desse projeto da escola hoje, que é fazer com que a comunidade entenda que ela tem que abraçar este espaço.

Estou me lembrando de uma conversa sua com os professores de Educação Física sobre a questão do alambrado acima do muro, que você mostrou preocupação com o pessoal que anda pulando o muro. Como é que é isso?

É, não, a gente está buscando a questão do alambrado porque o outro lado da rua é o rio Das Pedras. E o que acontece? O nosso muro é muito baixo [+ou- 2,5m]. Então a bola do jogo de vôlei, a bola do jogo de futebol vai embora pelo rio! Ela vai direto, se jogou a bola mais alto, e se perde material de educação física e nós temos cuidado. Fora isso nós temos uma de 400m², que era uma área abandonada na escola e que essa área era... lugar de pular para se esconder, era mato. Nós desenvolvemos essa área como um espaço de meio ambiente dentro desse projeto de educação ambiental e uma horta. Então hoje a gente já tem a preocupação da escola estando fechada, deles pularem o nosso muro para utilizarem esses espaços, porque são espaços próprios para a escola. Porque a quadra a gente já tem um acordo, inclusive com a Associação de Moradores, que num determinado período a gente abre, a moradora [da escola] abre o portão e entram os senhores, futebol, casados e solteiros, eles já entram com um filho de bicicleta, com um filho de patins. Enquanto o pai joga bola ele vem para a escola. Tem um período, no domingo, que a gente abre esse espaço para a comunidade. Agora o que nos preocupa é que esses espaços onde a escola investe, como a questão da horta que depois o produto da horta volta para a merenda escolar, até para o aluno perceber que aquele alface não contém agrotóxico, aquele tomate... ele viu, desde a hora da sementeira, onde ele começa semeando até que ele passa para o canteiro e que vem para a cozinha da escola. Isso aí é um processo que acontece, de trabalho pedagógico. A nossa preocupação é que eles entendam que esses espaços não são determinados para a comunidade.

E a questão do projeto cultural? A escola interfere na comunidade de alguma maneira?

Oswaldo Cruz é um bairro meio pendurado em Madureira. O centro mesmo é Madureira, não é Oswaldo Cruz. O que a gente discute, trabalha muito na escola, além das questões ambientais, é a questão de Oswaldo Cruz fazer parte de uma história do samba, toda uma questão aí que está muito próxima do nosso aluno. O bairro tinha uma escola de samba, que hoje não tem mais, mas que vive em função desse dia do samba, que acontece em Oswaldo Cruz e que a gente discute muito com eles. Tanto que a gente juntou estas duas questões para o nosso dia nacional do meio ambiente. Porque todo mês de junho, a gente encontrou uma maneira de falar para a comunidade sobre meio ambiente, fazendo um carnaval fora de época. A gente faz o que a gente chama de “azulreta”, é um carnaval fora de época, onde a gente sai falando de meio ambiente como uma escola de samba, tudo feito pelo aluno e tal. Agora eu acho que ainda falta a gente ampliar essas discussões mais com Madureira do que com Oswaldo Cruz, porque Oswaldo Cruz é um bairro muito pequeno. A gente busca esse movimento cultural junto com o SESC

Madureira, a gente vai procurar outros parceiros que a gente não encontra em Oswaldo Cruz. Porque a escola, a fala pedagógica da escola é intensa. A gente tenta respirar o pedagógico diariamente. Encontra resistência, encontra dificuldade, encontra aquele professor que não está comprometido, como toda escola. Mas a gente banca essa discussão na escola. Então a escola participa de... estaria aqui relatando uma quantidade de projetos culturais que a escola participa. Ontem mesmo a escola foi ao Teatro Carlos Gomes participar da orquestra sinfônica, a escola nos projetos em cima do núcleo de adolescentes multiplicadores que fala de sexualidade no SESC de Madureira, a escola vai à biblioteca da Praça Seca. A escola sai buscando, agora de que maneira a gente vai conseguir trazer até Oswaldo Cruz, a gente esbarra em muitas questões. A gente ainda não conseguiu uma... uma representatividade no bairro que bancasse junto com a escola essas questões. Por isso a escola sai e vai buscar fora.

No dia 16/05/2004, seis dias depois, quando eu já havia entrevista mais 3 pessoas depois dela, Ana vem falar comigo dizendo que queria dar uma “declaração de amor” à escola, porque na entrevista ela tinha falado muito de trabalho e não dos sentimentos que tinha em relação à escola. Aproveitei para acrescentar perguntas.

Qual é a diferença da Escola Azul para outras escolas que você trabalhou?

Você não vai ficar muito satisfeito com a minha resposta não, porque antes da Escola Azul eu só trabalhei em um escola.

Qual a escola que trabalhou?

Eu comecei a minha vida em 1974 na escola Rosa que é uma escola da 5ª CRE, lá no morro do Jorge Turco. Comecei lá, muito novinha, numa escola pequenininha, no alto do morro. Alguma coisa era proibido fazer, outras o dono do morro mandava, outra podia outra não podia, mas a gente era respeitada, a gente subia o morro, a gente descia o morro, em 1974. De lá eu vim pra cá...

Em 1977, três anos... Você pode dizer que diferença você pode apontar entre a escola, a comunidade de lá e aqui?

Ah, muito grande! Muito grande porque era uma escola de morro! Era uma escola de crianças que não tinham saneamento básico, que tinha que apanhar água para tomar um banho! Se a gente falasse de hábitos, de higiene... plenamente a gente não satisfazia, ele dizia: “tia, eu tenho que descer o morro todo para pegar uma lata d’água”, para ele tomar um banho, ele convivia com o tráfico, ele convivia com as... com as dificuldades. Uma criança já convivendo com as dificuldades. Aqui é diferente! Aí eu posso te falar daqui. A escola que eu peguei em 1977 e a escola que eu pego hoje. Porque quando eu cheguei aqui, esses apartamentos, que a escola tinha sido construída por conta desses apartamentos, só quem veio habitar

esses apartamentos eram pessoas que eles estavam tirando da Vila Kennedy...

Vila Kennedy?

É... estavam tirando as pessoas, fazendo cadastramento das pessoas que moravam, algumas que vieram da Vila Kennedy [tosse]...

Mas a Vila Kennedy já foi uma construção de gente que saiu da zona sul...

Da [favela] Esqueleto, eu acho, e foi pra lá, e aí eles começaram a cadastrar pessoas que tinham um poder um pouco maior, para vir pra cá e que pudesse pagar esse tipo de apartamento, que parece que aqui era mais caro que a casa que eles tinham lá. Então eles vieram pra cá. E algumas pessoas [tosse], claro, em edifícios mais privilegiados, mais à frente, conseguiram através de movimento político, isso também houve. E muitas vezes eu encontrava aluno, houve caso de nós buscarmos saber sobre a casa do aluno, em 1978, 1979... 1976, porque a escola foi inaugurada em 1977, e no vaso sanitário as pessoas plantavam, botavam comigo ninguém pode, espada de São Jorge, porque não sabiam, não tinham ainda essa... não sabiam viver em comunidade, não sabiam se organizar em condomínios, não sabiam melhorar o bairro. Hoje é diferente, hoje a escola contribuiu muito para isso, através da criança, através do trabalho comunitário dela [da escola], mostrando para as crianças aquilo que tinha que levar para casa, que aquilo era um vaso sanitário, para que servia... o rio que passa à frente da escola, que esse rio não é para jogar sofá, cachorro morto... E aí, por isso que a escola, há 13 anos trabalha meio ambiente. Porque você nota que hoje, eles moram em prédios com interfone, todos eles têm televisão, todos eles têm bicicleta. Quer dizer, é uma comunidade que cresceu, meio penduradinha, assim, no cabide de Madureira, que isso influenciou muito, a proximidade do comércio, a proximidade do trabalho da mãe, do pai no comércio de Madureira [tosse]. Você ainda nota que é preciso esgotar, ainda não esgotou os nossos projetos, a gente tem uma missão a cumprir em cada projeto, mas que a gente vai aumentando e crescendo cada vez mais, vai indo cada vez mais, nas discussões da comunidade. Apesar de procurarmos ficar fora determinadas discussões da associação de moradores, de políticos da área, de pessoas, que a gente tem sempre um discurso bem... bem pedagógico. Mas a gente ainda acha que Oswaldo Cruz é um bairro que falta um comércio mais equilibrado, um lazer para as crianças, ainda falta isso. Mas são discussões que a gente vai aos poucos tentando construir.

[interrupção para Ana atender alguém, e depois ela começa a falar o que disse que gostaria de dizer e ainda não havia dito]

É... você buscou comigo... com as professoras, com a minha equipe... a gente está esse tempo todo falando com você como é nosso trabalho... e eu queria, eu preciso deixar registrado para você

que, eu acho que você sabe mas... é bom a gente estar sempre falando porque coisas boas a gente acha que as pessoas sabem e a gente se limita em não falar. Primeiro, o quanto é importante, quando a gente recebe, tem o prazer de receber outras pessoas para estar vindo em nossa escola e até vivenciando um trabalho que a gente faz de qualidade aqui na escola. É muito bom, é... foi assim inenarrável prazer que você permaneceu aqui e se tornou até uma pessoa bastante íntima, bastante conhecida junto da escola, dos professores e tal, isso aí é uma coisa que eu queria muito deixar para você. E mais eu queria dizer para você que, quando eu digo que eu tive poucas experiências, tive mesmo, porque vim pra cá logo que a escola inaugurou e... dizer pra você... do amor da paixão pela educação que a gente tem aqui na escola. De ver, a Aída falando assim... com total desenvoltura e muito entendimento de uma prática pedagógica que a gente acredita, de ver a Arlinda que está ali colada comigo buscando um trabalho no sistema acadêmico, buscando uma... relação comigo de amizade, buscando junto com meus professores o tempo todo, dizer que educação é uma coisa fantástica, é um dinheiro abençoado, é uma paixão, é uma... é do coração. Você trabalha, você briga, você zanga, se estressa, mas eu quero dizer que eu venho diariamente para essa escola com... um dever cumprido, eu não quero passar por essa escola por passar. Eu não quero que a direção da Regina passe batida pela educação da rede pública. Eu acho que esse trabalho é um trabalho de... quem não faz isso não sabe o que está perdendo, o quanto está sendo valorizado, não entende quando o aluno da gente diz pra gente [com os olhos cheios d'água], quando ele sai da escola e ele volta e diz assim: “eu quero entrar – a gente não quer abrir o portão pra ele – eu vim ver vocês, quanta falta a gente sente, como é difícil no segundo grau, como é diferente”, porque a gente trabalha com... um amor, uma dedicação, um prazer, uma perseverança. A gente põe perseverança, põe amor, põe dedicação, põe uma pitada de humor, põe... sabe, a gente vive disso, foi com esse dinheiro que eu criei os meus filhos, porque é um dinheiro que vem abençoado. Lidar com jovens, com criança, lidar com educação me... só me traz coisas boas. Eu só consigo sobreviver – fico muito triste quando eu vejo pessoas dizendo: “ah, se eu vender cachorro quente na praia eu vou ganhar mais” – porque eu não ganho não. Eu não ganho... o companheirismo dessas crianças, quando uma mãe chega e diz: “sabe, eu tenho que contar a minha vida para a senhora para a senhora entender a minha vida”. Às vezes o professor diz assim: “eu não agüento mais, porque eu sou psicólogo, eu sou assistente social, sou médico...!” Eu falo, mas eu gosto de ser psicólogo, de ser assistente social, porque antes de tudo a gente é educador. Eu quero... muito deixar registrado para você a paixão – o dia que eu sair dessa escola eu não passo mais em Oswaldo Cruz, eu não quero mais passar na frente dessa escola [com olhos marejados]... porque eu fico muito preocupada como ela poderá e deverá ser conduzida. Não que a gente conduza de uma maneira, ninguém é insubstituível, não é isso. É que... quando o casamento acaba é muito doloroso. E

em algum tempo esse casamento, meu casamento com essa escola vai ter que acabar porque nada é eterno na vida. Eu seguramente vou querer seguir outros caminhos. Com certeza dentro da educação. Eu tenho um... sonho muito grande e esse sonho eu vou perseguir, eu vou persistir, mesmo fora da direção da escola, que é estar sempre próximo às crianças excepcionais, às crianças com dificuldades, seja lá quais forem: visual, auditiva, retardo mental, síndrome de down, condutas típicas, seja lá qual for. Mas eu tenho paixão por esse trabalho e em algum momento eu vou sair dessa escola e vou me voltar para um trabalho social que possa atender essas crianças. Agora eu não posso deixar de te dizer da paixão com que a gente conduz esse trabalho aqui da escola. Que não é meu, é de um grupo de pessoas que acreditam nessas loucuras que a gente cria aqui nessa escola, que a gente inventa, que a gente busca, a gente está sempre, que tem pessoas com uma criatividade imensa buscando seu caminho. Mas eu tenho verdadeira paixão por aquilo que eu faço. Eu amo esse trabalho, tive meus filhos na rede pública e consegui que meus dois filhos fossem todos os dois formados em professores de Língua Portuguesa. E um filho segue o meu caminho, ele é professor e trabalha com educação e era o grande sonho da minha vida que eu consegui realizar. Eu não podia deixar de te dizer isso.