

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Arte e Comunicação Social
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades

Bruno Souza Norbert Costa

**A escola como o (entre) lugar de sujeitos em deslocamento:
trajetórias, ruídos e possibilidades**

Niterói
2018

Bruno Souza Norbert Costa

**A escola como o (entre) lugar de sujeitos em deslocamento:
trajetórias, ruídos e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do Grau de Mestre. Linha de pesquisa: mediação, saberes locais e práticas sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marildo José Nercolini

Niterói

2018

Bruno Souza Norbert Costa

**A escola como o (entre) lugar de sujeitos em deslocamento:
trajetórias, ruídos e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do Grau de Mestre. Linha de pesquisa: mediação, saberes locais e práticas sociais.

Aprovado em

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marildo José Nercolini (Orientador)
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ana Lucia Enne
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a quem tornou isso tudo possível, minha família, em especial minha mãe, grande incentivadora dos meus estudos e meu porto seguro, bem como minha avó, falecida no meio de todo este processo e que infelizmente não pôde estar presente, a não ser em nossos pensamentos.

Depois, tenho que agradecer ao Jesús pelo apoio, pela companhia, cuidado e pela paciência em praticamente todo o período de escrita.

Ao meu orientador, Marildo Nercolini, por ouvir as minhas ideias e torná-las um projeto de Mestrado. Pelo acompanhamento de todo o processo e pelo incentivo, não apenas comigo, mas com todos os seus alunos. Um grande professor e amigo, com quem tive o prazer de dividir uma disciplina no estágio docência. Uma inspiração!

Aos colegas de Marechal, que me escutaram muito e me ajudaram a construir não apenas este trabalho, mas uma escola mais plural e democrática, em um período curto, mas muito feliz. Eles amam o que fazem e também a ideia de construir um mundo novo. Meu “fechamento”: Flávia, Bruno, Érika (que gentilmente fez a revisão deste texto), Nathália e Léo, Carolina, Caroline e Marcel e Wesley. Com eles, construí a maior e mais linda atividade pedagógica de que participei. Também à ex-diretora Carolina que vibrava com as loucuras que fazíamos. Nunca me esquecerei da van para a mostra cultural que ela alugou do seu próprio bolso para levarmos os alunos ao evento. À Juliana pela identificação com o trabalho e com as ideias.

Aos meus colegas de turma (2016), porque me acolheram muito bem e me apoiaram demais nesta empreitada, especialmente, Catu, Chico, Carol Maurício e Alice. Esta é uma turma de gente batalhadora e muito afetuosa. Obrigado também a todos por me apresentarem a Cantareira nas quintas à noite, a despeito das dificuldades para voltar para o Rio na madrugada. Ao Gauthier pela companhia e por me apresentar o campus do Gragoatá.

Aos professores do PPCULT, especialmente Ana Enne (fundamental para os rumos deste trabalho), Rôssi, Flávia Lages, Marina, Marisa, João Domingues e Daniele Brasileira. À professora Mailsa Passos pela disciplina que abriu caminhos e pelas lições da luta por uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. UERJ resiste!

Um agradecimento especial à Flávia Galloukydio, uma amiga que a educação me deu e que tenho certeza que seguirá na minha vida por muitos anos. Foi a amiga mais presente e dedicada neste momento. Amiga, inclusive, na ocupação da Câmara dos Vereadores, na greve de 2013!

Aos amigos da vida que me apoiaram e ouviram as minhas reclamações e minhas ideias, além de tomaram cerveja comigo: Márcia, Aline, Vitor, Renata, Paola (que me ajudou no abstract), Pedro, Renan e Luciana.

Ao André pelo apoio de sempre!

RESUMO

Esta pesquisa se caracteriza como uma reflexão acerca das tensões, embates e negociações vividos no cotidiano de uma escola municipal da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro – Escola Marechal – e que são constitutivos do cotidiano de muitas outras escolas públicas espalhadas pelo país. Analisa-se a escola como um espaço de fronteira, isto é, como espaço liminar em que se entrecruzam e se deslocam distintos sujeitos, os conflitos e encontros aí estabelecidos pelos seus diferentes atores, jogando luzes sobre as atividades que articulam a escola e a comunidade; a memória e a história; os alunos, os professores e os funcionários; enfim, se pretende refletir sobre os impasses e dar visibilidade às pontes que existem, muitas vezes invisibilizadas pelas tensões e conflitos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola; entre-lugar; deslocamentos; conflitos; negociações.

ABSTRACT

This research is characterized as a reflection about the tensions, clashes and negotiations lived in the daily life of a municipal school of the north zone of the city of Rio de Janeiro – Escola Marechal – and which are constitutive of everyday life of many others public schools around all over Brazil. School are analyzed as a border space, this is, a threshold space which different subjects intersects and moves, and where conflicts and encounters are established by their different actors, highlighting the activities that articulates the school and the community, the memory and the history, the students, the teachers and the school employees. In short, it is intend to reflect about the impasses and give visibility to the existing bridges, which so many times are made invisible by tensions and conflicts among those subjects who are involved at teaching-learning process.

Keywords: School, between-place, displacements, conflicts, negotiations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|----------------|--|----|
| Fotografia 1 - | Meme sobre o Engenho da Rainha compartilhado nas redes sociais. | 30 |
| Mapa 1 - | Localização do Engenho da Rainha e da Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho | 35 |
| Fotografia 2 - | Marlene Pinheiro na infância com o Morro do Engenho ao fundo. | 65 |
| Fotografia 3 - | Visita ao casarão cultural. | 66 |
| Fotografia 4 - | Visita à residência de Marlene Pinheiro. | 67 |
| Fotografia 5 - | Atravessando a passarela do Metrô do Engenho da Rainha. | 68 |
| Fotografia 6 - | Passagem entre a diversão e a educação. | 74 |
| Fotografia 7 - | Vista do Engenho da Rainha por Kayo Calderaro. | 77 |
| Fotografia 8 - | Resenha dos Crias. | 78 |
| Fotografia 9 - | Louvando ao Senhor. | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 A COMUNIDADE ESCOLAR: ATORES EM UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO | 19 |
| 1.1 Política de metas nas escolas | 21 |
| 1.2 O território – Engenho da Rainha: breve histórico | 30 |
| 1.3 Funcionários e alunos | 35 |
| 2 INTERAÇÃO E CONFLITO NO ESPAÇO ESCOLAR | 40 |
| 2.1 Conflito social como possibilidade de análise | 41 |
| 2.2 Cotidiano e conflito na escola | 44 |
| 3 NEM SÓ ESCOLA, NEM SÓ COMUNIDADE: COTIDIANO ESCOLAR, REPRESENTAÇÃO E A BUSCA PELO TERCEIRO ESPAÇO | 59 |
| 3.1 Tecendo fios, construindo pontes: o filme Fio d`Água | 62 |
| 3.2 A Mostra Cultural: Juventude e Periferia | 71 |
| 3.3 Entremeando as práticas | 83 |
| CONCLUSÃO | 85 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 90 |
| ANEXOS | 93 |

INTRODUÇÃO

Há sete anos, tornei-me professor, digamos assim, de fato. Inicialmente, assumi uma matrícula na rede estadual do Rio de Janeiro (Ensino Médio), em uma escola na Rocinha, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, mas ainda dividindo espaço com outro trabalho, o de pesquisador no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Apesar de ter feito a graduação em História, carreira predominantemente ligada ao magistério, esta não era a minha opção, a princípio.

A graduação em História era bastante voltada para a pesquisa, com poucas disciplinas debatendo a carreira docente, como se todos os alunos fossem seguir a carreira de pesquisa, com um amplo mercado de trabalho. Assim, a escola era um assunto pouco tratado pelos professores e, na maioria das vezes, de forma pejorativa em relação ao ensino e ao tratamento dado ao conhecimento histórico nas salas de aula.

Pouco tempo depois de assumida a primeira matrícula (rede estadual), assumi outra, na rede municipal (Ensino Fundamental), na Escola Marechal Estêvão Leitão de Carvalho, no bairro do Engenho da Rainha, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

O início na Marechal (como nos referimos à escola) foi muito difícil, pois a realidade era muito diferente daquela que havia encontrado no colégio estadual. Em primeiro lugar, o bairro era muito carente de opções de lazer e sofria cotidianamente com a violência. Inclusive, nos últimos anos um grande número de alunos foi preso ou, até mesmo, morto em situações com a polícia. Quando cheguei, senti um clima de tensão muito grande por parte de alunos e professores. Na sala de aula, nos primeiros dias, não fui bem recebido pelos alunos e nem, ao menos, conseguia fazer a chamada com sucesso.

Nos três primeiros meses, sofri muito e pensei muitas vezes em abandonar a rede municipal. Não me via naquele cenário de caos, de barulho e, inúmeras vezes, hostil entre os alunos e entre mim e eles. Parte deles tinha curiosidade em saber quem eu era – o professor novo – e a outra parte me ignorava quase que completamente. De cara, lancei mão das estratégias que a minha trajetória escolar como aluno me indicava: ameaças, discussão e retirada de sala.

Apesar da tensão e dos muitos pensamentos preconceituosos em relação aos alunos, sempre refleti sobre o meu lugar naquele espaço. Ao longo da minha trajetória, nunca vivi com muito conforto, mas fiz o primeiro segmento (antigo primário) em escola particular, com tudo funcionando “perfeitamente”. O segundo segmento (antigo ginásio) e o Ensino Médio estudei no Colégio Pedro II, um colégio que, mesmo no período difícil para o serviço público, como foi o do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, ainda se mantinha como uma das melhores instituições de ensino do país.

Com todos os limites de uma família de classe média baixa do subúrbio, tinha toda a estrutura para estudar: uniforme, material didático, roupa limpa e alimentação, além de incentivo, especialmente de minha mãe e de minha avó – que morava próxima ao colégio e que me serviu de refúgio inúmeras vezes.

Neste sentido, posso afirmar que a experiência no Engenho da Rainha me deslocou e ainda me desloca. Esta escola, para mim, é um microespaço da cidade do Rio de Janeiro, que possui regiões privilegiadas, como a Zona Sul da cidade, considerada o cartão postal do país, e as outras regiões, historicamente abandonadas pelo poder público. Isso sempre ficou claro para mim nas falas dos alunos e funcionários, que desvalorizavam o próprio local de moradia e de trabalho, bem como a sua organização e seu modo de viver.

Somente após alguns anos de experiência nessa instituição, sinto meu corpo um pouco mais acomodado ao espaço. Aos poucos, pude perceber que era um privilegiado diante de alunos com tantas questões materiais e emocionais, em uma etapa difícil da vida. Romantizo sim, mas de maneira crítica, pois tenho clareza de que ainda hoje é um conflito para mim, me sinto um corpo estranho naquele espaço, sinto-me desvalorizado, muitas vezes. Contudo, acredito também na importância da escola como um lugar de aprendizagem, em seu sentido mais amplo e dialógico; acredito no objetivo político da escola, como espaço de formação de um sujeito crítico, que se assume como “ser histórico e social, como ser pensante, comunicante, transformador, criador”, como bem afirmou Paulo Freire (2002, p. 18).

Nesses anos de trabalho, refletia muito sobre a questão da dinâmica da escola, como aulas, conteúdos trabalhados, atividades e os papéis exercidos pelos diversos atores em cena, especialmente na escola em questão, onde me fixe e passei a refletir mais sobre a docência e buscar alternativas para o trabalho pedagógico, em um ambiente muitas vezes hostil. Os conteúdos da minha disciplina me pareciam cansativos e sem vida, e não me sentia mobilizando os alunos. Como formar alunos críticos e questionadores desta forma?

Acredito que a maior atenção dada a essa escola municipal se deveu a alguns fatores: enquanto na rede municipal permaneci na mesma escola durante todo o tempo, na rede estadual, que vem sofrendo há alguns anos com fechamento de turmas e escolas, nunca estive por mais de três anos letivos na mesma instituição. Já na rede municipal, havia maior quantidade de tempos de História na carga horária dos alunos; assim como uma equipe, ou uma parcela dela, mais reflexiva sobre a sua prática, inclusive academicamente falando.

Dessa forma, sempre me chamaram a atenção as questões que envolviam o espaço escolar, esse lugar que é ocupado por pessoas de origens sociais, bagagens e expectativas distintas, mas que nele se entrecruzavam. E mais do que isso, nesse entrecruzamento, qual o lugar do professor, da direção, do aluno e da comunidade na qual a instituição está localizada?

A escola possui uma estrutura bastante precária e, para mim, esta é uma das causas para o clima de tensão: pouco espaço aberto; grades e portas por todos os lados; ausência de espaço livre. No centro do pátio, a sala da Direção, toda em vidro para facilitar o controle. Os alunos pouco ou nada escolhem fazer na escola que não seja assistirem às aulas em suas salas ou nos poucos momentos em que têm permissão: intervalo, recreio, tempos vagos etc.

Creio que o cenário adverso, aquele da ocasião da minha chegada, tenha durado pelo menos uns três meses. Com o passar do tempo, passei a ser mais aceito e reconhecido pelos alunos e, assim, a ter um pouco mais de tranquilidade para me incorporar à escola, estabelecer relações e pensar em alternativas para atuar naquele espaço.

A Marechal possuía um grupo de professores bastante engajado, porém disperso. Conforme nos engajamos nas assembleias do sindicato e no trabalho de divulgação na escola, que culminou na greve de 2013, o grupo foi se tornando mais coeso. Vi, então, que muitos pensavam a escola e a necessidade de se desenvolver trabalhos integrados, com uma visão de educação próxima a minha.

Desse modo, iniciou-se um trabalho de convencimento dos alunos a se engajarem nos projetos da escola, a partir do que eles estavam interessados. Nas atividades propostas, o processo de produção passou a contar com a participação dos alunos, o que acabou gerando experiências interdisciplinares muito interessantes, como, por exemplo, uma produção audiovisual dos alunos (que iremos analisar mais à frente nessa dissertação), baseada na memória dos moradores e no conhecimento da história do bairro, articulado, na medida do possível, com os conteúdos programáticos. A ideia era trabalhar positivamente temas que fossem significativos e interessantes para os alunos, no que acreditávamos que fosse um

estigma para eles e para a comunidade. Assim, aqueles seriam, de certa forma, uma ponte entre a escola e a comunidade.

Muito se fala na necessidade de se fortalecer os laços entre a escola e a comunidade onde está inserida. Nas escolas municipais, por exemplo, existe uma instância decisória chamada de Conselho Escola Comunidade (CEC), com representação da direção, professores, alunos e responsáveis para tratar de assuntos relacionados à dinâmica escolar. Fala-se também em comunidade escolar e a todos os documentos oficiais e bibliografias sobre o tema afirmam essa ideia. A implementação dessas orientações encontra-se garantida em (BRASIL, LDB, 1996), quando no art. 12, sinaliza-se que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e dos sistemas de ensino terão a incumbência de: VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Outro exemplo dessa orientação a ser seguida nas escolas encontra-se nos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN), referenciais e orientações pedagógicos para os profissionais docentes da educação infantil:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (PCNs, p. 34).

A partir desse trabalho, busquei ampliar essa reflexão academicamente, por meio das leituras sobre Ensino de História e, posteriormente, por sugestão do meu orientador, entrei em contato com o debate sobre cultura, território e identidade, o que ampliou, significativamente, a minha proposta para uma reflexão sobre a escola, transformando-se em um projeto de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidade (PPCULT/UFF), em 2016.

Mediante o início das leituras de Raymond Williams (2005), entrei em contato com os estudos culturais e uma perspectiva de cultura que acredito ser fundamental para se debater o papel da escola pública, até porque o grupo de intelectuais do qual ele fazia parte atuava na educação de adultos na Inglaterra da década de 1960. A leitura de sua obra me despertou para o questionamento do meu papel e o da escola no bairro, a partir da sua concepção de hegemonia, que ele retoma de Antônio Gramsci:

É por isso que a hegemonia não deve ser entendida no nível da mera opinião ou manipulação. Ela é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas.

Para entender o processo que constitui um conjunto de significados e valores, é necessário analisar de que forma se propaga e, para Williams, a escola é um dos principais meios de difusão de uma cultura dominante, especialmente nos critérios de seleção dos valores e dos conteúdos que são importantes e que serão excluídos.

Assim, pensava sobre o que de fato estávamos fazendo quando reproduzíamos os conteúdos sem refletir sobre isso e sem considerar a bagagem que os alunos poderiam trazer das suas vivências no bairro. Além disso, ficava com a impressão de que a ideia de comunidade escolar, muitas vezes, era apenas figura retórica e não se efetivava. Por outro lado, percebia também que havia um deslocamento do conhecimento no contato com aqueles alunos, o que se refletia na minha prática e de outros professores da escola em sala de aula. Aos poucos, incorporava muito do que enxergava do universo dos alunos e, cada vez mais, observava, não apenas em mim, mas em boa parte do corpo de funcionários da escola, o discurso que se construía entre “nós” e “eles”.

Em geral, esse discurso era bastante carregado de preconceitos sobre o estilo de vida dos alunos e da comunidade, além do “esforço” que fazíamos para levar o conhecimento até eles. Eram muito comuns as falas que criticam o jeito de falar, os gestos, os gostos e a maneira de se portar. Quantas vezes eu ouvi e ainda ouço falas extremamente naturalizadas como bons conselhos de que os alunos deveriam deixar de ser favelados. Nesse sentido, pensava: precisamos entender a lógica que reproduzimos no cotidiano da escola. Por que não inverter essa lógica?

Dessa forma, percebi que a escola era um exemplo bastante rico do hibridismo de que falam tantos autores, especialmente Homi Bhabha, para quem toda identidade cultural é híbrida e permeada por conflitos e por um espaço de negociação, chamado de entre-lugar. Assim, fui percebendo que a Marechal poderia ser um interessante objeto de estudo, pois se configurava como um espaço de encontro entre sujeitos com origens, bagagens, expectativas e trajetórias muito distintas. Não um simples encontro, harmonioso, mas um encontro que

desloca quem participa dele, permeado pelos muitos problemas ali presentes, pelos conflitos e pelas tensões que surgem do contato entre professores, alunos e responsáveis, mas também com grandes possibilidades de trabalho, através da observação do seu cotidiano.

O fato de trabalhar no próprio espaço que iria pesquisar facilitou e dificultou o processo ao mesmo tempo. Facilitou no sentido de, por razões óbvias, eu precisar estar no campo quase que diariamente por força do trabalho em sala de aula. Além disso, percebi que, no processo da pesquisa, o meu olhar e a minha prática na escola se modificavam. Por outro lado, representou um desafio para mim, devido aos problemas estruturais da carreira docente e da escola. O meu regime de trabalho é parcial e todos os tempos são em sala de aula, restando pouco tempo para outras tarefas. Assim sendo, desenvolver projetos, realizar o trabalho de campo, significou horas de trabalho fora da minha carga horária na escola, além do trabalho que já realizamos em casa, como planejamento, correções, provas etc. Indo além, acredito que o ambiente tenso e confuso, devido, sobretudo, à estrutura da escola e à quantidade de alunos, dificultou a observação mais atenta e extensa, além do trabalho de abordagem para as entrevistas.

Nesse sentido, esse trabalho se caracteriza como uma reflexão acerca dos processos vividos na Escola Marechal Estêvão Leitão de Carvalho e que são constitutivos de muitas outras escolas públicas espalhadas pelo país. Analiso a escola como um espaço de fronteira e o que surge em termos de conflitos e negociações. Para Bhabha, a fronteira é também espaço liminar e processo de interação simbólica, onde se constrói a identidade e a diferença e corresponderia, portanto, a um entre-lugar. Através da observação atenta e da descrição dos embates e negociações, procurei não apenas realizar uma reflexão pura e simples, mas um projeto de intervenção, de disputa dos significados em um espaço tão complexo e tão rico como as instituições públicas de ensino.

Para essa dissertação, lancei mão de diversos instrumentos de pesquisa, como revisão bibliográfica, pesquisa de campo de observação participante, assim como entrevistas realizadas com alunos e professores, acompanhamento e análise das falas presentes nas redes sociais, como Facebook (no caso da repercussão entre professores, amigos e familiares sobre a morte de um aluno) e Whatsapp (grupo dos funcionários). Em ambos os casos, é importante salientar que apenas registrei os discursos dos sujeitos para a análise que realizo no capítulo dois. Inclusive, todos os nomes foram alterados para que os envolvidos fossem preservados, porque o objetivo desse trabalho não é pessoalizar os acontecimentos, mas analisar os processos. Por fim, utilizo a produção audiovisual dos projetos pedagógicos da escola, com o

objetivo de descrever e analisar os encontros que ocorrem no ambiente escolar e os frutos desse tipo de trabalho para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para mostrar essa complexidade, no primeiro capítulo, faço uma apresentação do que chamo de cenários e atores em cena. Assim, desenvolvo um histórico do bairro em que a escola está inserida e o perfil de parte dos sujeitos que compõem a chamada comunidade escolar, funcionários e alunos. Para um estudo exploratório e instrumento de auxílio, lancei mão da observação participante, bem como de entrevistas. Ainda, situo a instituição em relação às questões mais amplas da educação, como a chamada política de metas.

No segundo capítulo, a proposta é centrar na análise do papel e da importância dos conflitos no ambiente escolar e, para isso, parto de uma situação de conflito que ocorreu na minha escola no ano de 2016. A partir do assassinato de um aluno em uma operação policial, os discursos que se seguiram revelaram muito sobre a representação que funcionários e alunos/moradores têm uns dos outros. Para pensar a questão, trago uma reflexão sobre o conceito de conflito social em autores como Marx, Simmel, Axel Honneth e Homi Bhabha. Esses autores e suas teorias me auxiliaram a superar uma visão negativa e fragmentada sobre o acontecimento, possibilitaram-me complexar as análises, levando em conta o caráter dialético do conflito, as demandas de sujeitos muitas vezes invisibilizados, bem como explicitar as representações divergentes e, muitas vezes, antagônicas, que se encontram no espaço escolar. Isso tudo forneceu munição para pensar as estratégias fundamentais a serem adotadas nas atividades pedagógicas da escola.

Como boa parte da repercussão do conflito se deu nas redes sociais, especificamente no Facebook e no Whatsapp, utilizei essas ferramentas que não estavam previstas inicialmente, mas que me auxiliaram bastante no registro dos discursos. Junto ao registro dos discursos, busquei alguma metodologia que pudesse auxiliar no trabalho com aquelas fontes. Assim, cheguei ao trabalho de Adriana Amaral (2008). Segundo a autora, a chamada netnografia (termo utilizado na área de marketing e administração) ou etnografia virtual (termo para a área de antropologia e ciências sociais) se caracterizava como uma ferramenta importante para a pesquisa por ser

menos subjetiva, além de menos invasiva já que pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento, fora de um espaço fabricado para pesquisa (...). Por outro lado, acredita que “ela perde em termos de gestual e de contato presencial off-line que podem revelar nuances obnubiladas pelo texto escrito, emoticons, etc.” (AMARAL, 2008, p. 36).

Após apresentar as tensões no espaço escolar, parto para as possibilidades de ação que se apresentam, quando a escola passa a trabalhar a partir de pontes e não de muros. A proposta foi mapear as manifestações culturais, os modos de viver e fazer do Engenho da Rainha que tivessem alguma relação com os alunos. Com esse material, foi realizada uma produção audiovisual, contendo entrevistas com os participantes e as imagens dos eventos. A preocupação maior não é com o evento em si, mas com o processo de produção; dar visibilidade às necessidades desses alunos, às táticas, como nos fala Certeau (1998), da juventude do bairro de ter possibilidades de lazer no seu próprio espaço.

Por fim, no terceiro capítulo, após a reflexão sobre o conflito, apresento situações de encontro que ocorreram na escola, através de projetos pedagógicos que procuram trazer o aluno para o protagonismo das ações. A partir do resgate da memória e dos saberes locais, bem como do sentimento de pertencimento ao lugar de moradia, trabalhamos questões como preconceito e alteridade. Uma questão importante a ser levada em conta nesta parte do trabalho serão as noções de território e lugar, sobretudo a partir de Haesbaert (1999) e Milton Santos (1988). De acordo com Santos, os lugares, ao mesmo tempo em que possuem suas singularidades, estão em interação graças à atuação das forças dominantes globais. A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar, onde estão as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. E essa proximidade entre as pessoas em um mesmo espaço pode gerar laços culturais e identitários.

Esse trabalho se justifica, entre outros motivos, pela constante autorreflexão do professor, não apenas em relação às suas práticas em sala de aula, mas também no próprio papel da escola, em tempos de questionamentos constantes do seu papel e eficácia junto à sociedade.

Outra motivação para esse trabalho se encontra em uma frente mais política, que procura questionar os argumentos que vão de encontro à autonomia pedagógica do professor de instituições públicas, especialmente o Movimento Escola Sem Partido¹ e os grupos privados que atuam na área da educação².

¹ O programa “Escola sem partido” foi criado por iniciativa do deputado estadual Flávio Bolsonaro, que entrou em contato com Miguel Nagib, criador do movimento homônimo, e encomendou a produção de um projeto de lei (PL 2974/2014), apresentado por ele no dia 13 de maio de 2014 na ALERJ.

² Estes se agrupam em torno do movimento Todos pela Educação, espécie de *Think Tank* criado para dar consultoria ao poder público em termos educacionais.

Atuando em diferentes frentes, os dois movimentos buscam ampliar o investimento privado em escolas públicas, baseado na já conhecida culpabilização do professor e na meritocracia, na aplicação de metas e resultados, bem como na remuneração por produtividade.

Por fim, para escola é fundamental essa autorreflexão por parte dos sujeitos que interagem em seu espaço, até para se pensar nas questões mais delicadas que podem ser evidenciadas nos discursos dos seus atores e nas estratégias que porventura venham a ser adotadas em um Projeto Político Pedagógico, por exemplo. Esta dissertação pretende auxiliar nesse processo.

Enfim, o que se pretende com esta dissertação é, a partir de um estudo de caso, o da Escola Marechal, refletir e analisar o processo escolar em seu cotidiano, os conflitos e os encontros estabelecidos pelos seus diferentes atores, jogando luzes sobre as atividades que articulem a escola e a comunidade; a memória e a história; os alunos e os funcionários; enfim romper os muros e dar visibilidade às pontes que existem, muitas vezes invisibilizadas pelas tensões e conflitos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

1 A COMUNIDADE ESCOLAR: ATORES EM UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO

A comunidade escolar é uma expressão bastante conhecida para quem trabalha no campo da educação e áreas afins. De uma maneira geral, refere-se a todos aqueles que estão em interação no processo de ensino-aprendizagem, como funcionários, alunos, pais e responsáveis, bem como a própria comunidade atendida pela unidade escolar.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), foi reforçada a importância desses personagens no cotidiano escolar, no sentido de:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Voltando um pouco no tempo, a partir da década de 1980, momento em que se observa uma conjuntura de demandas por participação política e democracia nas escolas, após 21 anos de Ditadura Militar, foram pensados os chamados Conselhos Escolares, de modo que se constituíssem em órgãos colegiados para tratar de assuntos administrativos de maneira democrática.

No contexto da SME/RJ, esse tipo de órgão surgiu no ano de 1983 - um dos primeiros a serem criados no Brasil – com o nome de Associação de Pais e Mestres (APM). Atualmente, o chamado Conselho Escola Comunidade (CEC) desempenha a função e está previsto na estrutura da SME, da seguinte forma:

O Conselho Escola Comunidade promoverá a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que envolva todos os segmentos da Comunidade Escolar, visando a contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola³.

O CEC é composto por representantes eleitos entre responsáveis, funcionários, alunos, professores, para um mandato de dois anos. A proposta é muito interessante no sentido de

³ RESOLUÇÃO SME Nº 1.074, DE 14 DE ABRIL DE 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

mobilizar todos na construção de uma escola mais participativa e plural, mas deve haver um esforço muito grande para que seja, de fato, um espaço democrático e que tenha finalidades não apenas administrativas, mas pedagógicas também.

Assim acredito que um dos principais obstáculos à efetivação da ideia de comunidade escolar - e os CECs são apenas expressão disso - esteja na concepção de comunidade e a relação dela com a escola. Qualquer esforço que não leve em conta o seu sentido político-pedagógico perde muito do seu conteúdo e do seu potencial de trabalho, tornando-se, na maioria dos casos, um instrumento de retórica ou um órgão burocratizado, no caso de muitos CECs.

Por isso, é importante que a escola problematize a noção de comunidade escolar, refletindo sobre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, assim como o que representa este encontro tão complexo, seja do ponto de vista geracional ou cultural. Ao perceber que a escola, da maneira como ela é organizada, possui uma posição política, assim como todos os sujeitos que dela fazem parte, abre-se a brecha para se perceber de que forma pode se desenvolver essa relação, que é tensa, conflituosa, mas que podem apresentar possibilidades de trabalho muito ricas.

Um ponto de vista que pode gerar muitos frutos é pensar a escola como um entre-lugar, nas palavras de Bhabha, em que convivem diversos atores em deslocamento e de que forma são afetados por esse encontro, sobretudo observando o espaço como fronteiro e a complexidade desse contato. Nas palavras do autor:

De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença [...] De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder (empowerment) no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável (BHABHA, 1998, p. 20).

Desse modo, a escola se configura como um lugar de encontro, de “comunidade escolar”, mas que, muitas vezes, não se efetiva, porque, em primeiro lugar, existe uma resistência a se repensar escola sobre esse prisma e, além disso, perceber os ruídos e as tensões nesse contato, que não é desprezioso, mas permeado por relações de poder, que podem ser observadas nos pontos de contato que se dão no cotidiano escolar.

Como meu objeto são os olhares na escola, os gestos, os ditos e os não-ditos, para que se transforme em ferramenta pedagógica no futuro, os estudos de cotidiano de Michel de Certeau podem ser uma importante chave para se analisar a complexa dinâmica da escola. Pedindo licença ao autor e transpondo o seu pensamento para o cotidiano da escola, percebe-se que ela se caracteriza por ser uma instituição com um conjunto de possibilidades e proibições, tudo vigiado pelos olhos e pelas câmeras atentos da instituição.

Entretanto, o espaço escolar é um espaço vivido e, permanentemente, o que é imposto pode ser questionado ou ressignificado por “movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU, 1998, p. 146). Assim, por mais que a escola relute em admitir a influência da comunidade no interior da escola e construa, muitas vezes, um discurso de afastamento em relação a ela, o fato é que não se pode falar em “eles” e “nós” ou muros, mas em pontes, e a escola precisa ter este olhar, uma vez que há um potencial grande de trabalho a partir deste enfoque.

Seguindo a ideia de se observar o cotidiano escolar, procuro neste capítulo traçar um panorama desse cenário que é a escola, na relação entre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, incluindo-se o território em que se encontra a Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho.

1.1 Política de metas nas escolas

O espaço escolar é o local de encontro de professores, auxiliares, pais e alunos, sujeitos em deslocamento, que inscrevem seu caminho nesse espaço, flexibilizam a rigidez das regras institucionais, porém a escola, como instituição, está intrinsecamente ligada a um projeto de governo e, também, a uma conjuntura política, que também a influencia.

Do ponto de vista institucional, a escola responde às diretrizes do Ministério da Educação, de onde partem as políticas públicas para serem executadas por estados e municípios, estes responsáveis pelo calendário, pela contratação de pessoal e pelos conteúdos a serem trabalhados.

A partir desse momento, entram em cena alunos e professores. A estes, é exigido que cumpram o calendário e que tenham “domínio de turma”, essas seriam as principais qualidades exigidas de um docente, pelo menos para boa parte de gestores e professores com os quais trabalhei.

Já aos alunos, caberia se acomodarem às regras e ao espaço e executarem as atividades propostas pelos professores, que se revezam nas diversas salas de aula. Pouco ou nenhum espaço de escolha cabe a eles, contrastando com um período em que a juventude interage com as plataformas, escolhe, de certa forma, o que quer assistir e produz, muitas vezes, seu próprio conteúdo.

Sabe-se também que a conjuntura do país influencia diretamente a área da educação, uma vez que determinado projeto de governo se reflete nas orientações transmitidas às instituições ou, até mesmo, nos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Um exemplo recente em nossa história foi a substituição da disciplina História e Geografia por Estudos Sociais – mudança que não se refere apenas a uma nomenclatura, mas também na seleção e na abordagem dos conteúdos – bem como a exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia do currículo escolar do período. Ambas as alterações foram realizadas durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) com o objetivo de propagar o pensamento e os valores deste regime, que se estendeu por vinte e um anos.

No ambiente escolar, depende da perspectiva que a escola tenha no seu projeto político pedagógico (PPP) ou, até mesmo, se possui um. O PPP é um documento que deve ser construído por todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar e que define os objetivos a serem alcançados e metas a serem cumpridas. Leva em conta os sujeitos envolvidos e o contexto no qual a escola se encontra inserida.

Contudo, boa parte das escolas não dá a importância devida ao PPP e, dessa forma, outra perspectiva educacional, que já avançava há mais tempo, segue pautando os esforços da escola: a política educacional com enfoque na gestão, bem como nas metas e nos resultados, organizados por fundações educacionais privadas⁴.

Essa política educacional começou a ser implementada no Brasil ao longo da década de 1990, momento de expansão no país de uma agenda neoliberal, pautada pela relação escola/mercado de trabalho e pela política de resultados e competição. Assim, o sistema de avaliação, considerado fundamental na produção de índices de desempenho dos sistemas educacionais, foi previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que estabeleceu a criação de um sistema nacional de avaliação a ser desenvolvido pelo Governo Federal.

O Ministério da Educação desenvolveu um projeto de avaliação baseado no chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), o Exame Nacional do Ensino

⁴ No Brasil, as mais conhecidas são a Fundação Roberto Marinho, Ayrton Senna e Lemann.

Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Como estamos discutindo a realidade de uma rede municipal, apenas o primeiro nos interessa.

Dessa forma, foram elaboradas, no ano de 1997, pelo MEC as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, estabelecendo um rol de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e, posteriormente, avaliados através de provas periódicas. Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, por meio de uma avaliação de larga escala do desempenho, em diferentes disciplinas, dos alunos brasileiros dos Ensinos Fundamental e Médio. Para analisar esse desempenho, o método utilizado é o seguinte: provas aplicadas a alunos de escolas selecionadas por amostragem em todas as unidades da Federação, além de questionários, pelos quais são averiguados os fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos alunos.

As taxas de aprovação e evasão, levantadas pelo censo anual das escolas, somadas às notas do SAEB formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do qual se constrói um ranking das escolas, estados e municípios. O IDEB também é utilizado pelas secretarias de educação para a construção das metas a serem alcançadas pelas instituições no período seguinte, com a contrapartida de uma bonificação que, no caso da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, equivale a um décimo quarto salário. Para a primeira escola do ranking, a premiação chega, além da bonificação, a uma viagem para Nova Iorque, para os professores de Língua Portuguesa e Matemática, únicas matérias avaliadas, além de Ciências. Segundo o site “Todos pela Educação”, organização privada que encampa a política de metas na educação,

No Plano Nacional de Educação, sancionado em junho de 2014, está estabelecido que o Ideb é o indicador a ser acompanhado no monitoramento da meta 7, a que trata da qualidade do sistema educacional brasileiro. Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estipulado pelo Ministério da Educação em 2007, define que, até 2022, o Brasil chegue ao Ideb 6,0, mesmo patamar médio de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desta forma, em muitas escolas, o que acontece é uma busca frenética para alcançarem as metas, à custa do processo de ensino aprendizagem, e nos casos mais extremos, as direções das escolas manipulam os dados, lançando mão, inclusive de assédio moral, com o objetivo de pressionarem professores a aprovarem em massa os alunos e, também, a facilitarem as avaliações externas para que se saiam bem.

Além disso, o pior do ponto de vista pedagógico é o vínculo entre os programas curriculares e os sistemas de avaliação. Esse sistema de avaliação não existe sem o estabelecimento de referenciais curriculares, chamados de descritores, que é uma lista de temas a serem trabalhados, na medida em que se centra na avaliação do estabelecimento de metas. Os conteúdos são tratados de maneira estática, sem relação com outros conhecimentos que poderiam enriquecer o currículo e que se encontram no entorno da escola. Assim, devido ao simples fato de trabalharem com a ideia de um currículo padronizado, além de uma perspectiva não problematizadora dos conteúdos, e a política de metas, exerce o controle de outra forma, amarrando o professor nas avaliações e nas bonificações⁵.

Existe toda uma bibliografia, além de documentos oficiais que se orientam no sentido oposto ao da pedagogia dos resultados. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.28), instrumento que orienta o trabalho nas escolas, já apontam um possível caminho:

[...] na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

Quando o professor inicia a sua carreira, ele já possui uma ideia dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a partir do que desenvolveu ao longo da graduação e da sua própria experiência como aluno. Com pouco ou quase nenhum apoio, assume as turmas e inicia o seu trabalho, com a ajuda do livro didático e da lista de conteúdos a serem trabalhados de acordo com o ano (antiga série).

O nome deste documento é currículo (ou currículo oficial, para os autores que trabalham com o tema), em geral, imposto de cima para baixo, a partir de instruções desenvolvidas pelo Ministério da Educação e aplicadas por estados e municípios, até chegar ao professor. Para Sacristán (2010), toda a escola é orientada por um controle externo que define o conteúdo a ser ensinado, distribui os períodos para se ensinar e aprender e os

⁵ Há muitos casos de conflito entre a equipe da escola, devido à pressão sobre aqueles que não se pautam pelas metas e pela bonificação.

métodos a serem aplicados. Tudo isso compoendo o dispositivo que normaliza o que deve ser ensinado e aprendido, e também o que não deve entrar nesse processo.

Contudo, deve-se levar em conta que o que chamamos de conhecimento escolar é fruto de uma mediação cultural que passa pelos especialistas, professores, materiais didáticos e chega aos alunos em um processo de interação cultural em que todos funcionam como mediadores.

Assim sendo, ao longo dos anos de trabalho, o professor - muitos relatam esta experiência – encontra forte resistência dos alunos na aplicação dessa proposta. Os motivos podem ser diversos, como dificuldade na leitura e na escrita, falta de estímulo para estudar, mas o maior obstáculo costuma ser o desinteresse pelos conteúdos propriamente ditos, considerados desestimulantes e sem sentido pelos alunos. Acredito que os alunos não se enxergam nas atividades da escola, nos temas estudados e, por isso também, não se mobilizam.

Mais do que isso, existe um conflito entre o que a equipe da escola espera dos alunos e a expectativa destes, o que pode ser um dos elementos que ajudem a entender a resistência deles. Muitas vezes, a intenção da escola é a melhor possível, mas os caminhos que ela escolhe reforçam o estigma que muitos têm sobre o lugar de moradia, os gestos, a fala, a roupa, entre tantos outros e, assim, o objetivo, efetivamente, não é alcançado.

No entanto, cabe ressaltar que outros elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula, deslocando tanto o profissional como o aluno e a comunidade, por mais que não se admita. Assim, mesmo sem perceberem, entram em cena outros conhecimentos, outros conteúdos não, necessariamente, adquiridos na faculdade, nem nos cursos da Secretaria de Educação, ou decorrentes das leis, mas que surgem da interação concreta entre os sujeitos envolvidos nesse processo. A esse currículo, dá-se o nome de currículo oculto, pois não está descrito formalmente, pelo menos até que se considerem esses saberes nas propostas pedagógicas. De certa forma, é o que se pode chamar de imprevisibilidade (REIS, CAMPOS, FLORES, 2016, p.200) em que se enquadram as escolas e que é constitutiva dela, na medida em que são espaços habitados por sujeitos sociais que se deslocam, imersos num contexto histórico e cultural sempre em disputa e transformação. A pedagogia dos resultados, baseada em metas e premiações, atrela tais resultados e o sucesso escolar a uma avaliação padronizada, preparada a partir de uma lista de conteúdos trabalhados por toda a rede municipal nas salas de aula.

Cabe, portanto, aprofundar essas distintas correntes de pensamento, no que se refere ao currículo escolar. Elas costumam, por questões pedagógicas, ser divididas pelos pesquisadores em três principais perspectivas: a tradicional, a crítica e a pós-crítica, diferenciando-se em relação à abordagem dos conteúdos e, é claro, aos objetivos a serem alcançados.

Quando se pergunta o que é currículo, não se trata de escolher a definição mais divulgada, mais moderna ou a mais aceita pela comunidade científica, mas sim de se entender currículo como o pensar e o agir a respeito das seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o ato de “selecionar é uma operação de poder. Destacar, dentre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2015, p. 16). Assim, cada proposta de currículo significa uma maneira de ver o mundo e que tipo de pessoa se quer formar.

Sobre a relação do conhecimento e do currículo, José Augusto Pacheco afirma:

O conhecimento escolariza-se quando são selecionados conteúdos, pertencentes a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhe confere um significado histórico-social, pois cada sociedade estabelece parâmetros para a integração dos indivíduos nas organizações formais. Subsequentemente, a escola valoriza o conhecimento quando este se torna sinônimo de currículo, de ensino e de aprendizagem, dando origem a um conhecimento organizado em disciplinas, face a outros conhecimentos, ligados a contextos específicos e orientados para uma educação como projeto amplo de conscientização (PACHECO, 2016, p. 2).

Dessa forma, o currículo envolve escolhas, e toda escolha, como tal, significa tomar uma posição em relação a uma proposta educacional e, conseqüentemente, a uma visão de mundo, a qual vai estar atrelada. Mesmo quando a escola não reflete sobre as suas práticas e sobre os conteúdos trabalhados e não constrói o seu próprio projeto político pedagógico, ela está se posicionando, assumindo uma determinada postura.

As teorias tradicionais surgem na primeira metade do século XX, portanto na esteira do positivismo e do discurso da objetividade científica, com a intenção de enquadrar o trabalhador ao processo de industrialização. Assim, entendia-se o currículo como uma listagem de conteúdos, neutra, objetiva e adaptada a um determinado conhecimento. O ensino se centrava na figura do professor, que transmitia os conhecimentos específicos aos alunos.

A maior preocupação dessa perspectiva estava na metodologia a ser aplicada para se alcançar o objetivo, isto é, enquadrar, pelo uso e pelo desenvolvimento da razão, tanto aluno quanto professor, a uma ordem determinada e já anteriormente estabelecida pelos “especialistas”, não abrindo espaço para a problematização sobre o porquê de se trabalhar tais conteúdos e menos ainda para que aluno e professor se transformassem em sujeitos nesse processo.

Já havia questionamentos sobre esse modelo, como é o caso das reflexões produzidas por John Dewey, mas, a partir da década de 1960, os questionamentos ganham maior peso e visibilidade, colocando em xeque essa abordagem mais tradicional do currículo, sua linha de pensamento e sua estrutura. O cenário sócio-histórico marcado, entre outros fatores, pelo processo de descolonização afro-asiática, pelos movimentos estudantis em várias partes do mundo, bem como pelas lutas por direitos civis de negros, mulheres e homossexuais possibilitaram que se desenvolvessem as críticas mais contundentes às teorias tradicionais sobre o currículo.

Com isso, a centralidade do debate sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula se deslocou do método e das técnicas, e então ganharam expressão as chamadas teorias críticas e pós críticas, como afirma Silva:

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?” [...] as teorias críticas e pós críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, cada uma a sua maneira.

Dessa forma, o currículo, para essas teorias, não é visto mais como neutro e desinteressado, mas como um campo de disputa que articula saber, identidade e poder. Thomas Tadeu da Silva continua sua análise, afirmando que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2007, p. 35).

Assim, a escola funcionaria como mais um instrumento de exclusão de um setor social, a partir da ênfase do trabalho com conteúdos associados a uma cultura hegemônica e a ocultação ou a desvalorização de determinadas manifestações culturais, contribuindo para a manutenção de um *status quo* vigente.

Outro pensador com destaque nesse debate é Paulo Freire. Apesar de não ter escrito especificamente sobre currículo, criticou o que ele denominou como educação bancária, baseada na transmissão de conhecimento aos alunos pelo professor. Ele pensava o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participavam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

O que está em jogo na sociedade é a afirmação de uma identidade como hegemônica, mas sempre em detrimento de outra. Nas palavras de Silva (2011, p. 33), “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

A identidade, que nunca é fixa e está sempre em construção e disputa, está ligada a uma forte separação entre eles e nós e é resultado de lutas simbólicas, nas quais o que está em jogo é a manutenção de uma situação de privilégio em relação ao outro.

Para Bourdieu (1989, p. 124), isoladamente no cotidiano, a reação dos dominados tende a ser ou a aceitação da definição dominante sobre a sua identidade ou a assimilação (busca por omitir os caracteres estigmatizados que o distancie da identidade dominante). Diante desse cenário, não basta apenas identificar a identidade e defender a diferença, mas buscar “a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação de sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se [...] para se fazer reconhecer.” (Id., *Ibid.*, p. 125)

Na prática, sabemos que a escola é dinâmica e imprevisível e, assim, no âmbito da escola pública, o debate sobre currículo, como ele é construído e, sobretudo, quem faz parte na sua construção, é de suma importância, uma vez que tal instituição, especialmente a municipal, atende, em sua maioria, jovens de áreas periféricas, com altos índices de violência e, como afirmei mais acima, forte grau de estigmatização em relação às representações identitárias de si, dos seus e do espaço onde vivem. Para Silva (2011, p. 37),

[...] a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Assim, nesse jogo, a escola pode desempenhar a função de reforçar a representação que os alunos têm de si e de sua localidade ou apresentar uma outra perspectiva, que problematize os conteúdos, procurando trabalhar com o processo de produção das classificações e dos estigmas.

Neste sentido, mais uma vez, os PCNs (1998, p. 34) nos orientam nessa tarefa:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

A dinâmica interna da escola, refletida nos conteúdos trabalhados, ainda está permeada por uma concepção de cultura obsoleta, estática e, muitas vezes, preconceituosa. Os seus integrantes ainda percebem a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos e não como um de interação, de diferenças.

Esse tipo de olhar não permite que pensemos a escola como um terceiro espaço, a que Bhabha (1996) se refere, ou seja, resultado da dialética que surge da relação com a diferença e que tem a potência de trazer novos significantes e, assim, possibilidades:

Este terceiro espaço desloca as histórias que as constituem, e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas [...], gera algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação (RUTHERFORD, 1996, p. 36).

Esta perspectiva pode ser considerada uma das formas mais potentes de atuação da escola, não apenas no sentido pedagógico, mas político também, no projeto de formação de alunos críticos e convictos do que são e de seu papel no mundo. Mesmo porque, como já foi dito, não existem muros entre a escola e a comunidade, mas pontes, o que nos obriga a ter um outro olhar sobre este contato.

As tensões e as possibilidades serão apresentadas nos capítulos seguintes. Antes disso, é necessário melhor apresentar o cenário de nossa pesquisa, situar o território e os atores que entrarão em cena.

1.2 O Território – Engenho da Rainha: breve histórico

Desde o início da minha carreira como professor de História, um dos aspectos mais interessantes para mim e que me fazia refletir sobre o ofício docente era a escola pública como um lugar de encontro entre diversos sujeitos, com origens, bagagens e expectativas bem diferentes. Mais do que isso, quais as possibilidades que poderiam ser abertas pedagogicamente a partir desses múltiplos contatos e sujeitos?

Enfatizo a escola pública por se a minha principal experiência no magistério, mas também por ser, em relação à escola privada, um ambiente mais plural em termos de origem social dos alunos. A escola em questão atende aos moradores do bairro do Engenho da Rainha, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Com uma população de 26.659 habitantes e o 62º lugar em termos de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com o censo de 2010, o bairro faz parte da XIII Região Administrativa (Inhaúma), juntamente com Del Castilho, Inhaúma, Maria da Graça e Tomás Coelho.

Sempre percebia os comentários negativos de todos na escola em relação ao bairro. Ouvia a piada “O Engenho da Rainha só é conhecido pelo Metrô”, que, inclusive, já foi alvo de meme na internet, compartilhados por vários alunos:

Fotografia 1 – Meme sobre o Engenho da Rainha compartilhado nas redes sociais.



Fonte: página do Facebook. Acesso em agosto de 2016.

A despeito das brincadeiras que sempre foram feitas entre os moradores dos bairros da Zona Norte, os comentários do meme revelam um pouco da visão estigmatizada e estigmatizante que se tem do local de moradia.

Poucos trabalhos de pesquisa tiveram como lugar o bairro do Engenho da Rainha, mesmo com a quantidade crescente de estudos sobre a memória e a história dos bairros da cidade do Rio de Janeiro. Como se sabe, a maioria absoluta dos registros, incluindo documentos escritos, imagens etc., se refere à região central e sul da cidade, que correspondem à vitrine da cidade, especialmente em termos turísticos.

Os mais representativos que encontrei foram os de Cláudia Maria Calmom Arruda (2007), em que a autora, ex-professora da escola em questão, analisa o Conjunto Residencial Cidade do Som (residência de grandes expoentes da cultura popular) no contexto das transformações históricas do bairro; a dissertação de Justino Moura dos Santos (1987) sobre a formação do subúrbio carioca, a partir da antiga Freguesia de Inhaúma; bem como os trabalhos de Rachel Lima (2016) sobre questões fundiárias na Freguesia de Inhaúma ao longo do século XIX e de Márcia Motta (2015) sobre a disputa pelas terras de Carlota Joaquina no atual bairro do Engenho da Rainha.

Essa escassez de trabalhos sobre a localidade não reflete a importância da região no processo de interiorização e urbanização da cidade, devido a sua localização em relação ao centro da cidade.

O Engenho da Rainha fazia parte da Freguesia de Inhaúma⁶, criada em 1743, e que abrangia, não com essa exatidão toda, o que hoje se conhece por Pilares, Inhaúma e Tomás Coelho e o próprio Engenho. Isso explica, em parte, o fato de que boa parte das informações foi extraída dos registros sobre a Freguesia.

Os poucos vestígios que se tem da região apontam que ali viveram índios Tamoios e que a lavoura de cana-de-açúcar e, posteriormente de café, predominavam como atividade econômica. Além disso, havia outras atividades na região, como “fábricas de Colla, telhas e tijolos, aguardente, hospedarias, fábricas de carvão em fuma e vendas. Tal fato é mais comum nas grandes fazendas como a do Engenho de Dentro e Engenho da Pedra.” (LIMA, 2010, p. 3). Inclusive, os registros apontam para terras bastante férteis, o que transformaria a freguesia,

⁶ O nome “Inhaúma” possui origem indígena (Tamoios) e é derivado do nome de um pássaro muito comum na região chamado “inhaúma” – ave de cor preta com uma espécie de chifre pontiagudo sobre a cabeça que habita lugares pantanosos.

anos mais tarde, em um centro de abastecimento de gêneros alimentícios para o centro da cidade.

A importância geográfica da Freguesia se devia ao fato de ela ter boa localização em relação à região central da cidade, com uma importante via pela Bahia da Guanabara, que no período era uma região de mangue e, posteriormente, foi aterrado no processo de construção da Avenida Brasil, já na primeira metade do século XX.

Outra via importante era por terra, ligando o centro da cidade à Santa Cruz, que seria muito utilizada pela família real portuguesa no Brasil e que mudaria o status da Freguesia e da região até os dias de hoje.

Por determinação do rei D. João VI foram feitos reparos na estrada que ligava Santa Cruz à corte, a fim de facilitar o trajeto da família real até a fazenda de sua propriedade. Atravessando as terras do Engenho da Rainha, a Estrada Real de Santa Cruz (atual Dom Helder Câmara), constituía-se numa via fundamental para o intenso comércio mantido entre a Freguesia de Inhaúma e o centro da cidade (ARRUDA, 2007, p. 22).

Portanto, a origem do Engenho da Rainha como tal remonta ao início do século XIX e, mais especificamente, à chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, no ano de 1808. Dois anos após o desembarque no Rio de Janeiro, no ano de 1810, a então Rainha Carlota Joaquina comprou uma fazenda na Freguesia de Inhaúma com o objetivo de ser um lugar de repouso em uma área rural.

Inclusive, a aquisição das terras por Carlota Joaquina foi marcada por um grande imbróglio, apresentado pelo trabalho da historiadora Márcia Motta (2015). Segundo os registros do arquivo da Torre do Tombo, em Portugal, no ano de 1823, portanto, no contexto do processo de independência do Brasil, houve uma demanda judicial por tais terras entre Mariana José Mascarenhas e a Rainha Carlota Joaquina que, mesmo em Portugal, fez questão de assegurar suas terras no Brasil, a despeito da memória ligada a ela de desinteresse pelo Brasil.

De fato, a região da Freguesia de Inhaúma sofreu forte influência do que acontecia no centro da cidade, devido à proximidade entre as duas regiões. Segundo Rachel Lima:

A localização geográfica, por exemplo, foi de fundamental importância para o aumento de sua função durante a eclosão mineradora e o fomento agrário brasileiro: se no século XVIII se encontrou como fundamental na produção agrícola de subsistência para a região mineira e manteve sua importância agrícola no fomento agrário, no século XIX também sofreu alterações com

as transformações econômicas, políticas e sociais do centro do Rio de Janeiro, como a chegada da família real e a adaptação da corte.

Assim, a Freguesia de Inhaúma acompanhou de perto as transformações que a cidade passava. Já na segunda metade do século XIX, o centro da cidade viveu o início da instalação de suas primeiras manufaturas e que significou uma mudança na posição da freguesia na dinâmica da cidade. Segundo Cláudia Calmon, no período, houve uma expansão também da malha ferroviária no local, naquele momento servido por quatro estradas de ferro, com o objetivo de acomodar a recente população operária da cidade.

Durante a segunda metade do século XIX e o início do XX, o Rio de Janeiro passou por diversas transformações, tais como a falência da escravidão, o início do regime republicano, o intenso crescimento demográfico, acompanhado de grave crise habitacional, o início do processo de industrialização e as reformas urbanas realizadas na administração de Pereira Passos. É justamente nesse período, mais precisamente entre 1890 e 1906, que o distrito de Inhaúma, localizado na região suburbana mais próxima ao centro, tem um aumento populacional expressivo.

Com a reforma de Pereira Passos, o subúrbio se transformou em uma opção para os trabalhadores que não possuíam condições de habitação próximo ao trabalho, mas também para fábricas, como a de vidros Cisper e a de lâmpadas General Electric, ambas de 1921, em Maria da Graça; bem como, em 1925, a Companhia Nacional de Tecidos Nova América, em Del Castilho. As duas regiões eram bem próximas do Engenho da Rainha.

No início do século XX, com a reforma urbana promovida por Pereira Passos, inicia-se a expulsão dos então chamados “usos sujos” do Centro (indústrias, matadouros, criadouros de animais, curtumes, e, é claro, dos grupos sociais populares). Para isso, foi central a construção e ampliação das estradas de ferro, pois boa parte do que era produzido se destinava ao Centro da cidade, onde a maior parte da população suburbana já trabalhava.

Uma marca do processo de expansão da região foi a pequena participação do poder público no desenvolvimento do local, fato que permanece até os dias de hoje. Durante a primeira metade do século XX, a região foi orientada a receber tanto indústrias como operários, mas não recebia a estrutura básica de obras de saneamento para um crescimento ordenado.

O vestígio deste passado industrial e proletário do Engenho da Rainha ainda é percebido no bairro. Cortado ao meio pela linha do metrô, inaugurado no ano de 1991, e que

divide os dois sentidos da Avenida Pastor Martin Luther King Junior (antiga Avenida Automóvel Clube), o bairro do Engenho da Rainha é cercado pelo Morro do Engenho, a Serra da Misericórdia⁷, uma Parte do Complexo do Alemão, Morro do Juramento e do Urubu.

Mais próximos estão os inúmeros conjuntos habitacionais da região, construídos ao longo do século XX para a acomodação da população operária do bairro. Entre eles, o mais famoso, sem dúvida, é o da “Cidade do Som”, construído na década de 1970 e que abrigou grandes artistas da cultura popular. Próximo a esse conjunto, se encontra a escola de samba Acadêmicos do Engenho da Rainha, fundada no ano de 1949.

Ao descer a passarela do metrô, inaugurado em 1991, avistam-se os diversos conjuntos habitacionais e, entre eles, a Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho. Um prédio com estrutura muito semelhante às escolas municipais criadas no período da Ditadura Militar (1964-1985), marcada por uma estrutura em bloco, com um pátio pequeno, vigiado pela sala da direção, toda cercada de vidros. No centro do pátio, está o refeitório, com três compridas mesas e bancos fixos. Há uma entrada para os alunos e outra para os funcionários. Nesta encontra-se a placa de inauguração da escola, no ano de 1971, durante a gestão do governador Francisco Negrão de Lima (1965-1971).

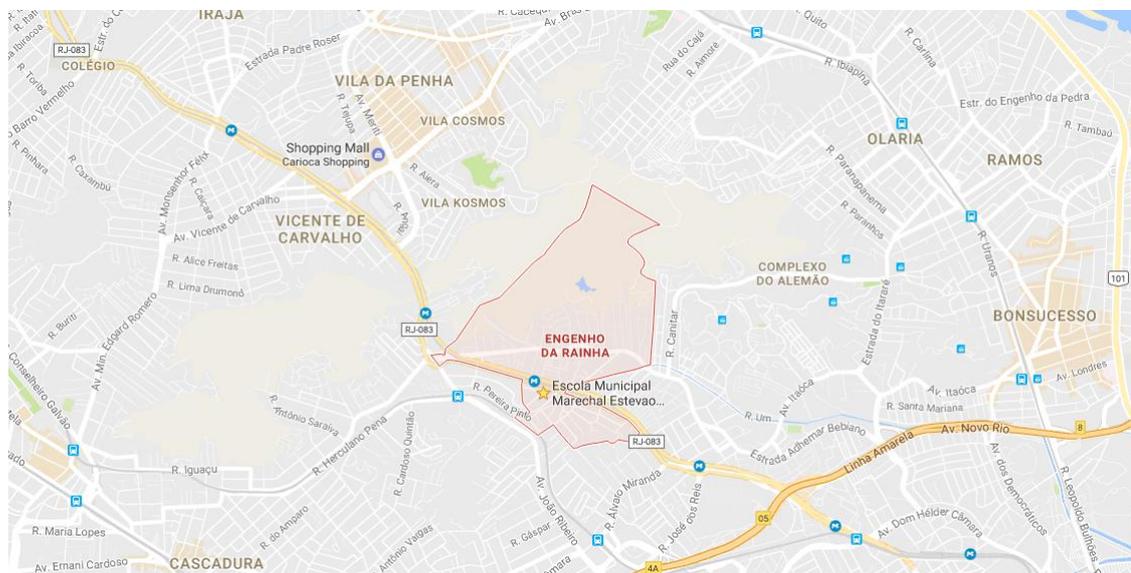
Engenho da Rainha é um bairro, portanto, que serviu e serve de moradia para operários, que foi habitado também por uma rainha, Carlota Joaquina, e que abrigou moradores ilustres da cultura popular, em um condomínio popular chamado de Conjunto dos Músicos⁸, como Pixinguinha e Zé Ketí. Outros moradores ilustres foram Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara e Wilson das Neves.

O mapa abaixo mostra a localização do Engenho da Rainha e da Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho.

⁷ Segundo a ONG Verdejar, que atua na região em ações socioambientais, A Serra da Misericórdia abrange cerca de 43,9 km² no município do Rio de Janeiro, e está localizada após uma faixa de baixada de aproximadamente 6 km a norte do Maciço da Tijuca e 3 km da costa oeste da Baía de Guanabara no ponto mais próximo de seu relevo: o bairro da Maré. O maciço da Misericórdia chega a aproximados 260 metros de altitude em seu pico culminante a Serra do Juramento. Estende-se por 27 bairros do subúrbio carioca, entre eles o Engenho da Rainha.

⁸ O Conjunto dos músicos foi objeto de uma dissertação de mestrado de Cláudia Maria Calmon Arruda, defendida no ano de 2017, intitulada: Cidade do Som, História, Música e Memória.

Mapa 1 - Localização do Engenho da Rainha e da Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho



Fonte: Google Maps. Acesso em 31/03/2017

Logo, retomar a historicidade do bairro, bem como a memória dos seus moradores, pode ser importante no sentido de reforçar o sentimento de pertencimento dos alunos, assim como os processos históricos que fizeram com que determinadas regiões recebessem mais atenção do poder público, como a região do Centro e da Zona Sul, em detrimento de tantas outras, como a Zona Norte, da qual faz parte o Engenho da Rainha. Além disso, conhecer e explorar o território significa estabelecer pontes, ou percorrê-las, bem como estimular os alunos a se orgulharem do seu local de moradia e se tornarem também agentes das transformações da localidade.

1.3 Funcionários e alunos

Para traçar um perfil dos meus alunos, recorri a um questionário socioeconômico, com algumas questões sobre a relação com a escola e com os professores. Para ambos, também fiz algumas entrevistas abertas. Evidentemente, dentro dos grupos professores e alunos existem subgrupos, ou seja, não estou falando aqui de grupos fechados e fixos, que se contrapõem. Um exemplo disso é a diferença que existe entre os alunos que moram nos diversos conjuntos habitacionais que existem no Engenho da Rainha e os alunos que moram nas favelas do

entorno, como Juramento, Favela da Galinha, Morro do Engenho e o Complexo do Alemão, o que já daria um estudo por si só.

Essa amostragem teve como objetivo conhecer um pouco o perfil dos alunos e dos professores, uma vez que a escola não possuía este registro. Além disso, mostrar também um pouco da complexidade da escola, a origem e as diferenças entre esses sujeitos.

A escola tem um total de 480 alunos, dos quais 70 responderam ao questionário, todos na faixa de idade entre 12 e 16 anos e das turmas para as quais dou aula. A maioria absoluta dos alunos se considera parda (42%), seguida por preta (23%) e branca (16%). Perguntados sobre o bairro em que moravam, responderam: Engenho da Rainha (71%), seguido de Tomás Coelho (19%), Pilares (4%) e Inhaúma (1%). De fato, o bairro é pequeno e os limites muito pouco definidos. Um dado que chamou a atenção nesta questão foram as respostas de quatro alunos que nomearam como seus bairros de moradia Juramentinho e Favela da Galinha, localidades dos bairros de Tomás Coelho e Engenho da Rainha e que não existem oficialmente, mas que são recorrentes nas conversas com os alunos e no cotidiano da escola.

A maioria dos alunos mora em uma casa própria ou alugada, compartilhando o espaço com quatro a sete pessoas, em média. Cerca de 80% deles mora com a mãe, mas pouco mais da metade mora com o pai, o que já se percebe no cotidiano da escola, porque quando o comparecimento do responsável é solicitado, na maioria das vezes, quem comparece são as mulheres. A escolaridade dos pais e das mães é bastante semelhante, majoritariamente no Ensino Médio, seguido do segundo segmento do Ensino Fundamental e poucos com graduação e pós-graduação. Já a renda das famílias varia de um a três salários mínimos e de três a seis salários mínimos (minoria).

A maioria dos alunos (84%) entende que os professores sempre ou quase sempre os deixam se expressarem. Contudo, consideram que dificilmente procuram saber sobre o cotidiano da comunidade, assim como algumas vezes se interessam pelo gosto ou pela preferência dos alunos. A aluna Ana Luiza, de 14 anos, em entrevista, comentou sobre isso

Os professores vêm de outros lugares e parece que não gostam daqui, mas eles não conhecem. Então, como não gostam? Aqui tem muita coisa legal, tem gente legal.

As atividades que mais os agradam são os passeios ou atividades pela cidade, seguidos pelos eventos da escola, como Festa Junina e a Feira Cultural e, por último, as aulas. O curioso é que, em geral, as atividades externas à escola são desenvolvidas sem muita

estrutura, pois dificilmente se consegue transporte para o deslocamento. Um detalhe bem interessante foi mencionado pela professora Aline Santos⁹, em relação à reação dos alunos nos momentos de passeio realizados por nós. Segundo ela, essas atividades são fundamentais, entre outras coisas, porque nos coloca no ponto de vista dos alunos, que, muitas vezes, são alvo de olhares desconfiados, quando se deslocam pela cidade:

esse deslocamento da gente sair com os alunos pra outros espaços da cidade tem uma coisa também interessante porque a gente, como está com eles, se coloca em como é estar com eles, percebe? Quais são os olhares pra com você que são diferentes do que quando eu estou indo com o meu marido ou com o grupo de amigos. É diferente, eu sou tratada de maneira diferente, sou olhada de maneira diferente. Então, eu acho que traz essa experiência

Ela contou também que foi percebendo com o tempo outras reações dos alunos e que ficou bastante intrigada:

Toda a vez que a gente sai com eles, eles ficam encantados com o banheiro, porque é um lugar grande, tem um espelho, tem uma privacidade e tem uma beleza que o banheiro da escola, que o banheiro da casa não tem. É o lugar que você pode ter, um lugar que tem um a privacidade, uma beleza. Eu acho que a beleza, porque banheiro na casa deles, eu acho, a maioria, é pra usar. Essa noção estética talvez não tenha em muitos. Então, quando eles veem uma coisa que tem essa estética toda e usa também, eu acho que causa um impacto.

Nesse sentido, acredito que os passeios, juntamente com a Feira Cultural e as festas, são o momento de contato mais informal com a equipe da escola e de mais liberdade para eles. Além disso, apresentam aos alunos outro espaço da cidade ou equipamento cultural, aos quais muitos não têm acesso.

Sobre os responsáveis, os alunos responderam que poucos frequentam à escola e que, na maioria das vezes, vão pelos seguintes motivos: reunião de responsáveis (sem grandes apresentações ou discussões, o foco costuma recair na entrega de boletins e na conversa com os professores) e problemas disciplinares. Apenas 4% dos alunos mencionaram que os responsáveis foram à escola pelos eventos e nenhum por apresentação de trabalho dos filhos na escola. De fato, esse é um trabalho que está muito aquém do que poderia ser feito. Isso se deve, a meu ver, às condições estruturais da escola, como também à resistência da escola em

⁹ Entrevista realizada em agosto de 2017.

mobilizar os responsáveis e a comunidade, bem como uma visão mais utilitarista da participação deles, como controle dos alunos ou reparos na estrutura da escola¹⁰.

Para os funcionários, passei as mesmas questões, com a exceção das que falavam sobre a relação com a escola, pois preferi tratar desse assunto em questões abertas, pessoalmente, para falarem mais sobre as suas experiências no bairro. Dos 50 funcionários da escola, 30 se propuseram a responder o questionário. Em sua maioria, moram em uma casa própria, dividindo o espaço com uma a três pessoas, em geral, marido e filhos. Perguntados sobre a sua cor, 54% responderam ser branca, seguidos de 31% que responderam parda e 15% que consideram a sua cor como preta. Neste caso, já mostra um pouco das diferenças existentes na escola, pois a maioria absoluta de alunos se considera negra ou parda e a maioria absoluta de professores se considera branca ou parda.

A origem social parece, em alguma medida, não tão distante da média dos alunos. A escolaridade de pais e mães é, predominantemente, o Ensino Médio completo (69%), com apenas dois pais e três mães com o Ensino Superior completo. O contraste maior está na renda familiar atual dos entrevistados. A maioria possui renda entre seis e doze salários mínimos, com alguns recebendo entre doze e quinze salários mínimos. Nenhum informou valor menor do que seis salários mínimos.

Nenhum deles mora no próprio bairro do Engenho da Rainha, mas em bairros próximos, especialmente no Méier e nas adjacências: Abolição, Braz de Pina, Maria da Graça e Inhaúma. Dois moram na Zona Sul/Centro da Cidade (Glória e Santa Teresa) e apenas um declarou morar em outra cidade, dividindo-se entre Nova Friburgo e Rio de Janeiro.

Um rápido perfil socioeconômico de funcionários e professores mostra que, apesar de a origem social de ambos os grupos ser semelhante, uma vez que o grau de escolaridade dos pais é semelhante, existe uma diferença de renda bem acentuada entre os dois grupos, assim como de estrutura, pois os alunos dividem o espaço de casa com mais pessoas e os professores, por exemplo, em sua ampla maioria, possui mais bens e consomem mais serviços do que os alunos.

Em relação à escola e aos professores, nota-se a percepção que os alunos têm de que a escola pouco ou nada procura sobre o dia a dia da comunidade e sobre os gostos e as preferências dos alunos. E que essa situação se reflete, inclusive, na presença dos responsáveis na escola, que não possuem muito contato com o que se produz na escola, salvo os casos de reunião de responsáveis e problemas disciplinares envolvendo os alunos.

¹⁰ No capítulo 2 eu apresento mais esta questão da visão que se tem da presença dos pais na escola.

Enfim, nessa parte do trabalho, busquei traçar um panorama do cenário e dos atores que temos na tão falada comunidade escolar. Este é um trabalho nada fácil e que não se encerra aqui, uma vez que mostra a complexidade do que representa a escola, desde os aspectos mais amplos, como a conjuntura internacional e nacional, passando pelo território em que a instituição está inserida, assim como o próprio espaço escolar e os sujeitos que o frequentam, todos mediando culturalmente o chamado conhecimento escolar. Como não dizer que a escola não produz conhecimento, como muitos afirmam?

2 INTERAÇÃO E CONFLITO NO ESPAÇO ESCOLAR

No capítulo anterior, apresentei um panorama dos sujeitos que compõem a escola, na busca por demonstrar um pouco da sua composição, da sua heterogeneidade. Desse modo, o ambiente escolar se apresentou como um espaço de encontro composto por sujeitos de gerações e trajetórias e expectativas bastante distintas, não apenas no que se refere a funcionários e alunos, mas também no interior desses dois grupos. O contexto do entorno também é fundamental para a escola refletir e estabelecer seus objetivos e prioridades.

Da mesma forma que temos uma expectativa em relação aos alunos, como a aplicação dos conteúdos que trazemos da nossa formação, a execução das tarefas, a escuta atenta ao que falamos, os alunos também possuem suas experiências e suas expectativas. Além disso, existe uma estrutura bem anterior a esses sujeitos, como a organização curricular e a dinâmica própria da escola (salas de aula, recreio, estrutura física e condições de trabalho) que também devem ser considerados, porque interferem nas relações que são estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse cenário de grande complexidade, Candau e Moreira (2003, p. 161) afirmam que

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais (...) A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

Apesar de se caracterizar pela tensão e pelo conflito, a equipe da escola se vê em uma busca incessante pela padronização e por um falso equilíbrio, em que, ao invés de se evidenciar e problematizar as diferenças culturais, em muitos casos, omite-se as diferenças em prol de uma estabilidade ou de uma convivência pacífica. Contudo, a questão que se coloca é: existe paz quando se desconsidera a voz do outro?

Neste capítulo, apresento uma situação de conflito que ocorreu na Escola Marechal Estêvão Leitão de Carvalho, envolvendo os alunos, a comunidade e os funcionários e que

marcou profundamente a todos, sendo até hoje um assunto presente em conversas e aulas. Marcou, acredito eu, para a maioria como uma ruptura, uma desagregação do que havia sido construído na escola. Essa situação, a meu ver, pode ser compreendida pela dificuldade da escola em refletir sobre os acontecimentos que ali ocorrem, especialmente os que desestabilizam a instituição, como os conflitos, que, em geral, são imediatamente tratados através da punição e do corporativismo.

2.1 Conflito social como possibilidade de análise

O conflito aqui é percebido como social, porque os pontos de vista das partes envolvidas e os desdobramentos do fato extravasaram os interesses particulares, para dizer muito sobre as questões que atravessam muitas escolas, especialmente as públicas, mas que também envolvem grupos sociais e questões muito caras à cidade do Rio de Janeiro, assim como em outras grandes cidades.

A questão do conflito social já foi discutida por diversos autores, com perspectivas bem distintas. Contudo, como o conflito não é o foco do trabalho, mas faz parte dele, resgato aqui quatro perspectivas em especial: Karl Marx, Georg Simmel, Axel Honneth e Homi Bhabha. A escolha dos quatro autores se vinculou ao impacto que os trabalhos tiveram na minha visão sobre os processos da escola.

Em linhas gerais, no Manifesto do Partido Comunista, Karl Marx e Engels iniciam com a famosa proposição de que “até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classe”. A história para Marx é percebida como o conflito permanente entre opressores e oprimidos, com a divisão da sociedade em diferentes estamentos e posições sociais. No caso do Capitalismo, é a partir da tomada de consciência e o questionamento da dominação burguesa e, conseqüentemente, o confronto resultante disso que surgiria uma nova etapa, marcada pelo domínio dos trabalhadores como classe dominante e a progressiva extinção da propriedade privada e tudo o que ela produz. Dessa forma, o conflito é visto como motor da sociedade, que desestabiliza o *status quo* vigente, permite os questionamentos, o surgimento de pontos de vista divergentes e a possibilidade de, a partir desse enfrentamento/negociação dialéticos, produzir transformações sociais. E tais transformações sociais não trazem algo inteiramente novo, mas uma síntese de aspectos novos e antigos que se mantiveram. Ao estudar determinado fato histórico, Marx procurava seus elementos contraditórios, buscando

encontrar aquele elemento responsável pela sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico.

Enquanto para Marx o conflito social (luta de classes) é o grande motor da história, para Georg Simmel, é considerado como natural das relações humanas, perdendo a sua conotação positiva ou negativa, porque ambos os efeitos são constitutivos dele. Simmel analisa o conflito social em si. Quando considerado enquanto uma forma social, o conflito pode possibilitar momentos de construção ou destruição, quer sob as instituições, estruturas e interações sociais. Assim, retomo a leitura de Georg Simmel para entender o conflito a partir de uma outra ótica, que permite ampliar a reflexão sobre a complexidade da escola pública. Ele apresenta a ideia de que a unidade, harmônica na relação entre os grupos seria inexistente, na medida em que:

A contradição e o conflito, ao contrário, não só precedem esta unidade como operam em cada momento de sua existência. É claro que provavelmente não existe unidade social onde correntes convergentes e divergentes não estão intrinsecamente entrelaçadas. Um grupo absolutamente centrípeto é harmonioso, uma “união” pura não só empiricamente irreal, como não poderia mostrar um processo de vida real (SIMMEL, 1983, p. 124).

Nesse sentido, toda unidade é carregada de intenções, energias e modos de viver que se aproximam ou se retraem, formando agrupamentos que não são estáticos. Isso especialmente ao se pensar na vida moderna, em que cada pessoa é posta em contato com o outro, com a diferença, o tempo inteiro: “Toda a organização interna da interação urbana se baseia numa hierarquia extremamente complexa de simpatias, indiferenças e aversões, do tipo mais efêmero ao mais duradouro” (Id., Ibid, p. 128).

Um outro olhar para a questão é apresentado por Axel Honneth, no livro *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003). Honneth percebe o conflito social como parte da socialização, assim como Simmel, porém enfatiza os aspectos mais morais. Assim, vai de encontro às perspectivas que pensam o conflito somente como uma disputa pelo poder ou pela autopreservação de um grupo. Dá ênfase aos conflitos que não estão inseridos naquela lógica e se caracterizam mais por experiências de desrespeito que afetam a identidade individual ou coletiva. Para ele, a identidade tem uma dimensão fundamentalmente intersubjetiva, orientada pelo reconhecimento social dos sujeitos, que se dá de maneira integral em três âmbitos: família (amor), Estado (direito e igualdade) e estima social (solidariedade). Dessa forma, quando as relações de reconhecimento sofrem algum

prejuízo, surgem situações de humilhação e desrespeito, porque o indivíduo se sente lesado em sua identidade. E assim, emerge a luta pelo reconhecimento:

Um indivíduo só está em condições de identificar-se integralmente consigo mesmo na medida em que ele encontra para suas peculiaridades e qualidades aprovação e apoio também de seus parceiros na interação: o termo "honra" caracteriza, portanto, uma relação afirmativa consigo próprio, estruturalmente ligada ao pressuposto do reconhecimento intersubjetivo da particularidade sempre individual. Daí os tais sujeitos perseguirem na luta a meta de reparar sua honra, ferida por razões diferentes em cada caso, procurando convencer seu oponente de que sua própria personalidade é digna de reconhecimento (HONNETH, 2003, p. 173).

E isso pode ter consequências diretas no processo de socialização, especialmente tratando-se de uma instituição como a escola, como veremos a seguir. Nesse caso, o pensamento de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* se complementa perfeitamente à ideia de autonomia e reconhecimento de Honneth, no que se refere à ideia da escola como espaço de formação de sujeitos (alunos e professores) que se assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes e comunicantes.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática em prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (HONNETH, 2003, p. 187).

No caso que apresentarei logo em seguida, também foi fundamental a leitura de Homi Bhabha, especialmente no que tange a identidade cultural, em um ambiente tão heterogêneo como a escola. De acordo com o autor, em um trabalho que analisa dominantes e dominados nas relações entre nações e colônias (BHABHA, 2011), toda identidade cultural é híbrida. E a zona de encontro entre culturas tão diferentes foi chamada por ele de espaço liminar, sempre marcado por três processos que o constituem: conflito, interação e assimilação. Todo encontro entre culturas diferentes é marcado por esse processo. Assim, a identidade cultural se constrói na interação com o outro, sendo sempre um conceito múltiplo e provisório, nunca marcado pela rigidez.

Apesar de falar especificamente sobre as relações coloniais e seus desdobramentos, acredito ser bastante factível aplicar este pensamento à realidade da escola pública. Em uma passagem sobre a questão, Bhabha afirma

Não envolvem apenas a imposição de uma cultura sobre outras, mas antes a luta num espaço mutante que dá margem a todo tipo de dominação, e ao mesmo tempo gera a possibilidade de deslocamentos e subversões (BHABHA, 2011, p. 5).

Assim, neste capítulo, apresento uma situação de conflito vivida em uma escola pública municipal, muito comum em várias escolas pelo país, especialmente nesse caso, em que a instituição fica localizada em uma região marcada pela falta de investimento do poder público e pela violência. Regiões em que as operações policiais e os conflitos entre facções do tráfico fazem parte do cotidiano e expõem os seus moradores, tratados como menos cidadãos pelo poder público.

2.2 Cotidiano e conflito na escola

Como foi afirmado anteriormente, a escola pública se caracteriza por ser uma instituição que abriga professores, funcionários, alunos, reunindo pessoas muito distintas, em torno de uma proposta pré-estabelecida, que todos tiveram contato de alguma forma ao longo da vida. Todos sabem qual é o papel a ser desempenhado naquele espaço, quem exerce o papel de autoridade, quem ensina e quem aprende, os horários dos intervalos, a sala da direção, entre outros. No entanto, ao se deparar com o cotidiano das escolas, percebe-se que a questão é mais complexa do que aparenta.

No caso dos professores, trazem a bagagem de terem passado pela escola quando estudantes, além das expectativas adquiridas no período da licenciatura. Em muitos casos, a ponte entre a academia e a escola não é muito bem construída. Isso fica muito evidente nas conversas que tive com a professora de História, Helaine, que trabalha na escola.

Pouco falaram sobre educação na minha graduação. Quando falavam, em geral, era num tom pejorativo. O magistério era uma coisa menor e só recebia críticas dos professores. Parecia que só teria pesquisador se formando ali. Mesmo tendo que fazer estágio, chegamos na rede municipal com uma expectativa e na prática você vê que a história é diferente¹¹.

¹¹ Entrevista realizada em 15 de julho de 2017.

Dessa maneira, o professor chega à escola com a expectativa de pôr em prática todo o conhecimento que acumulou na graduação, mas se depara com uma realidade, em muitos casos, bem diferente da que esperava: estrutura precária, falta de apoio pedagógico, assim como hostilidade e desinteresse de uma parcela dos alunos. Em uma entrevista, a professora de Língua Portuguesa, Flávia Gallouckydio, que também trabalha em escolas estaduais e particulares, conta um pouco da sua experiência na escola no início da carreira:

Quando eu comecei a trabalhar no primeiro ano eu não senti tanto o impacto que eu senti no segundo ano em termos sociais. Acho que quando eu entro no município eu tenho um impacto, no outro ano, quando eu começo o ano inteiro eu tive um impacto social muito grande. Assim, uma realidade que eu não tava habituada. Eu imaginava que a favela ou a pessoa mais pobre ela fosse de outra maneira, né, aquela coisa da televisão, né, que são todas pessoas resignadas e que estão na escola super felizes querendo muito aprender pra mudar a sua realidade social. E não é isso! As pessoas são pessoas pobres, sofridas pela violência do local e que expandem essa violência por onde quer que elas vão¹².

Já a professora de Língua Portuguesa, Célia, há 23 anos na rede municipal de educação, demonstrou bastante desânimo com a sua situação após anos de magistério.

No início da minha carreira, cheguei à escola com muitos sonhos, querendo pôr em prática tudo o que discutia na faculdade, mas o dia a dia foi me cansando, não sinto interesse, não sinto valorização. O que já ouvi de desaforo por parte de aluno e responsável... Com o passar do tempo, fui me enquadrando e hoje procuro fazer meu trabalho e esperar a minha aposentadoria chegar¹³.

No caso dos funcionários, em conversa, um deles afirmou que se sente pressionado com o acúmulo de funções e tarefas diárias e ainda tem que lidar com alunos e responsáveis, pois não há um espaço separado para eles na escola. Este é um aspecto fundamental, a meu ver, pois a E.M. Marechal Estêvão possui uma infraestrutura muito precária: não há espaço suficiente na área comum da escola. Além do prédio que abriga as salas, a biblioteca, o refeitório e um pequeno auditório, há uma quadra e um corredor que liga esta última ao prédio principal. Ou seja, não há um espaço de lazer suficiente para os alunos socializarem, e o resultado, muitas vezes, é um clima de tensão e violência.

Do lado dos alunos, muita energia e o choque em um espaço com muito potencial, por reunir tantos jovens, mas uma dinâmica que não os agrada tanto. Um dos alunos afirmou em conversa: “É estranho. Eu gosto da escola, dos meus amigos, dos professores, mas acho a

¹² Entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2017.

¹³ Entrevista com a Professora realizada em 15 de julho de 2017.

escola chata. Queria que tivesse outras coisas pra fazer”. Além da questão do espaço físico, faltam também outras atividades complementares, fora das disciplinas e das salas de aula. Segundo as recomendações da Unesco (1998; 2001), o prédio escolar,

Deve ser seguro e atraente em termos de seu projeto global, funcionalidade no lay-out; deve dar condições para que seja efetivamente possível um ensino efetivo, atividades extracurriculares em especial em áreas carentes e rurais - atuando como um centro comunitário.

Em uma conversa, a aluna Letícia, de 13 anos à época, muito atuante na escola e moradora do bairro, expôs o que pensa dos professores e da escola, chamando a atenção para o que ela pensa sobre os professores e suas sensações:

Alguns professores tinham que conversar mais com a gente, tem professores que ficam com medo, eu não sei como explicar isso direito. Tem alguns professores que não falam muito com a gente, são mais fechados, dá a matéria, explica aqui ali e fica trancado, não conversa. Alguns professores já são mais abertos, conversam, já brincam. Já outros não¹⁴.

Uma saída para essa situação, de acordo com ela, seria um olhar mais cuidadoso em relação aos alunos por parte da escola:

Os professores tinham que aprofundar mais sobre, porque é muita gente que chega aqui na escola, crianças que passam por necessidades, tinham que conversar mais com alguns. Aqui na escola poderia ter psicólogo. Tem muito aluno que passa por dificuldades, chega aqui na escola fica se estressando.

Isso é recorrente em várias falas tanto de alunos quanto de professores: a estrutura que o aluno tem para estudar, bem como as dificuldades que tantos jovens estudantes encontram onde vivem. Muito interessante o trecho a seguir, no sentido de perceber a escola através do conflito, mas também como um espaço de solidariedade e cuidado não apenas com os alunos, mas em relação aos professores também.

Não tem nem tempo de saber, porque vocês dão aula e acabam sem querer se irritando com a gente, mas o problema já vem de casa. É muita mãe que tem vários filhos e não tem comida para botar em casa que a gente vê. Às vezes a gente até junta, dá biscoito para poder alimentar o pessoal. Aí o pessoal vem pra escola para poder comer a comida, porque não tem em casa. E acaba marcando muito a vida das pessoas, porque você cria amizade nova e aí acaba criando uma coisa que a escola não sai de você.

¹⁴ A entrevista com a aluna Letícia foi realizada em 13 de novembro de 2017.

Retomo a questão que a aluna levantou sobre o medo que os professores sentiriam, indagando sobre a principal razão deste sentimento. Segundo ela,

A gente, não, nem tanto, quem sente mais são os professores que acabam ficando com medo, porque alguns professores aqui já levaram pedrada, não sei se você ficou sabendo. Morreu um aluno, no ano passado, acho que foi de bala perdida. Aí, só porque um diretor, um vice-diretor comentou acabou afetando...comentou mal. Só que ele não comentou assim, foi espontâneo. E acabou comentando e acabou transformando tudo. O pessoal do bairro entendeu errado aí veio na escola, queria quebrar a escola. Acabaram dando pedrada nos professores, as pessoas ficaram com medo de dar aula. Aí teve que subir no morro, teve gente que desceu do morro, pra poder vir aqui e explicar o que aconteceu.

O caso relatado pela aluna aconteceu no ano de 2015 e marcou a história recente da escola, com reflexos até o dia de hoje. Em uma operação policial na Favela da Galinha, no Bairro do Engenho da Rainha, onde se localiza a escola, um aluno da instituição, muito conhecido e querido no bairro foi assassinado pela polícia. A notícia foi recebida pelos funcionários da escola no dia seguinte, e as reações foram diversas, como constatado no grupo do *Whatsapp* da equipe da escola, composto por funcionários administrativos, direção e professores.

Inicialmente, os primeiros pontos de vista vieram da equipe da escola e dos próprios alunos. Entre estes, o clima era de muita tristeza pela perda de um amigo ou colega. Já entre os funcionários, as reações oscilavam entre o lamento e a justificção da sua morte pelo suposto envolvimento do aluno com o tráfico de drogas da região – o que comento mais à frente.

Acredito que toda a tensão presente na escola entre os sujeitos que a compõem foi canalizada por esse episódio, que gerou um grande conflito entre familiares e amigos do aluno e alguns funcionários da escola.

As falas que se seguiram à notícia da morte do aluno, antes mesmo de uma versão sobre as causas, são significativas da visão que muitos professores têm sobre os alunos dessa escola: “Ele (aluno), segundo relatos dos alunos, estava envolvido no tráfico na Favela da Galinha”. O professor Henrique se contrapõe, no sentido de problematizar a questão do assassinato de um menor: “Independentemente de estar envolvido ou não, a polícia não tem o direito de tirar a vida de alguém dessa forma”. Em seguida a professora Fátima sobe o tom:

Nunca me desrespeitou não, mas era mentiroso, má índole, idêntico à irmã (ex-aluna da escola). Não sei se estava envolvido no tráfico, mas se era bom aluno, foi no passado.

Ocorre aqui uma confusão que me parece recorrente nas avaliações dos professores em relação aos alunos: a associação entre a vida (ou “fracasso”) escolar do aluno e a vida particular dele, fora da escola. Além disso, encontra-se uma associação bastante comum entre a morte e o envolvimento com o tráfico, que falarei a seguir.

Por fim, em outra mensagem lê-se “parece que ele mandou tiro no Bope. A gente já espera de tudo”. Essas falas se coadunam com o embate que ocorre cotidianamente no espaço escolar entre grupos com olhares diferentes para os alunos, sempre que ocorre um caso mais polêmico de violência envolvendo menores de idade, especialmente no caso de alunos. Nesse caso, vem à tona uma visão bem comum da sociedade em seu discurso sobre o morador de favela: antes de qualquer investigação, a associação com o tráfico e, pior do que isso, a naturalização do assassinato de um jovem pela polícia, sem o devido processo legal.

Além disso, fica outra questão. Será esse o papel de uma escola pública, localizada em um bairro com altos índices de violência e pouco investimento do poder público, o de condenar previamente um aluno seu, justificando a sua morte?

Aqui entra uma reflexão importante. A impressão que se tem, a partir dos discursos de boa parte dos funcionários da escola, é a visão de que a instituição e seus funcionários estão na localidade para levar civilização e conhecimento para os moradores do bairro e que estes deveriam ser gratos por tudo o que é feito por eles.

Paralelamente a isso, nas redes sociais o assunto repercute. O professor Henrique faz uma postagem no Facebook, debatendo o assunto sob o ponto de vista do questionamento das ações policiais e que geraria muitas controvérsias:

Morre mais um aluno da minha escola. Junior é apenas mais um na estatística de violência, mas para seus amigos e parentes a dor é imensa. A situação de violência é absurda na região do Engenho da Rainha. É só colocar o nome do bairro no google que temos uma enxurrada de notícias sobre assassinatos e confrontos com a polícia. Até quando vamos continuar sofrendo com essa situação? Quem é o Estado, representado pela ação da polícia para decidir sobre a vida de alguém? Todo apoio aos amigos e familiares de Vitor. Como educadores, essa luta também é nossa. Na foto abaixo o vemos em uma pequena participação no curta "O Mistério do Marechal"¹⁵, que realizei em 2015 com os alunos do 8º ano.

¹⁵ Curta realizado pelo Professor Henrique no ano de 2015 e que teve a participação do aluno.

A postagem recebe mais de cem curtidas e compartilhamentos. Entre os comentários, o tom geral é de consternação e lamentação, como o da Professora Renata, que já havia trabalhado na escola, mas que, no momento, ministrava aulas em uma escola bastante próxima.

Henrique, hj à Eurico (escola vizinha) estava um choro só, pq ele era amigo de vários deles. Mas como discutir esse tema em nosso cotidiano e não nos episódios de morte? Como fazer a roda girar em outro sentido? Não foi fácil estabelecer esse debate hj.”

Ou seja, até mesmo na escola que fica próxima, o assunto foi a consternação de todos diante da morte de um adolescente, muito querido no bairro. Um outro detalhe importante na fala acima diz respeito ao questionamento dos temas que trabalhamos em sala de aula e a relação deles com a vida daquelas pessoas. A Professora Fernanda afirma

Henrique, como lidar com a banalização ou o certo conformismo que se dá ao considerar os elementos formadores do contexto? Como romper o discurso que não mais vê força na justiça corretiva e afiança de alguma forma a política de execução? Está difícil romper essa anemia de humanidade.”

Entre os comentários, o que destoava do tom de lamentação e que seria motivo de discórdia futuramente foi feito por um funcionário da escola, chamado aqui pelo nome de Marcelo: “Não derramo uma lágrima por este garoto”.

Neste momento, a postagem do professor e o comentário do funcionário receberam inúmeros compartilhamentos de amigos e alunos da escola, o que rendeu diversas postagens criticando o segundo comentário, como o de um familiar que escreveu: “Mais uma triste realidade, apesar de especulações maldosas sobre o ocorrido tenho certeza do que sei e sabia sobre esse menino lindo, uma criança amorosa que por onde passava deixava seu encanto [...]”.

Esse trecho remete ao artigo de Adriana Vianna e Juliana Farias (2011) em que acompanham a luta de familiares - especialmente mães - que tiveram filhos assassinados pela polícia e a disputa simbólica em torno do caso. Em uma passagem (VIANNA E FARIAS, 2011, p. 107), as autoras descrevem da seguinte forma a manifestação das mães

As fotos, geralmente sorridentes, escolhidas para as faixas, banners e camisetas têm sua contrapartida nas imagens de autópsias e de corpos exumados que, às vezes, são carregadas em pequenos álbuns nas bolsas ou em relatórios de perícia encadernados que são seletivamente abertos.

Assim, a imagem das vítimas oscila entre “corpos marginais e bandidos, que mereceram a morte, e corpos amados e bem-criados, com sorrisos abertos nas fotos selecionadas”. No caso de Júnior, assim como de outros tantos alunos e ex-alunos que perdemos, a manifestação dos familiares, especialmente das mães, é carregada de símbolos, como a foto do jovem com asas, como uma metáfora do anjo que vai para céu.

Nesse momento, de acordo com a perspectiva de Honneth, um dos três níveis da integralidade do ser, a da estima social ou o reconhecimento social de sua identidade, foi drasticamente abalado: “Faz parte da condição de um desenvolvimento bem sucedido do Eu uma sequência de formas de reconhecimento recíproco”; a segunda indica que a ausência de tal sequência “se dá a saber aos sujeitos pela experiência de um desrespeito, de sorte que eles se veem levados a uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p.122). Acredito que a situação é mais dramática ainda em se tratando da escola do bairro, em que vizinhos estudam, familiares e outras gerações podem ter estudado.

O trecho a seguir, postado por uma amiga da família, é bastante dramático, mas também bastante rico para entender a disputa que os familiares e amigos travam pela memória do filho (a) assassinado.

Hoje acompanhei uma amiga em uma perda triste demais e ao ver no facebook um compartilhamento no facebook de uma professor de comovendo com o caso, me deparei com um ridículo comentário de uma pessoa que claramente é influenciado pela mídia, escrevi um desabafo e deixei no privado para o indivíduo, mas a raiva é tanta que vou deixar em público também! Então vamos lá... Senhor Marcelo vi o comentário que você fez na foto em que nosso falecido Júnior aparece, só venho te esclarecer a seguinte coisa, o Júnior não era e nunca foi envolvido com a vida do crime, ele era apenas uma criança de 15 anos, que foi educado e tinha a sabedoria do que era certo ou errado, era de uma família sem igual, e que zela o respeito ao próximo, nem se quer tenta se justificar de que “quem se mistura com porco farelo come” Júnior não se misturava com pouco, ele era muito melhor para se envolver com tal coisa, lógico que como todas as pessoas que moram em favela, sim ele conhecia bandido, mas isso não significa que ele falava ou tinha algum tipo de amizade com algum, a morte do Junior foi do estilo de "estava no lugar errado, na hora errada" ele morava na rua onde ele foi assassinado e estava indo na casa da avó buscar um pouco de feijão cozido para poder jantar, já que não queria comer fast food na rua com a irmã. Não vim até aqui te dar satisfação por achar que devo mudar o seu pensamento, cago e ando pra isso, só me prestei a isso por não aceitar ler merda de alguém que nem conhecia o garoto, Não vim até aqui te dar satisfação por achar que devo mudar o seu pensamento, cago e ando pra isso, só me prestei a isso por não aceitar ler merda de alguém que nem conhecia o garoto, vocês que não moram em comunidade (ou se mora, não entende nada, é apenas um hipocrita) acha que todo mundo que mora em

favela é bandido, tire a venda dos olhos e enxergue quem é o verdadeiro inimigo, boa noite!”

Esse comentário contém em si diversos aspectos reveladores de várias tensões sociais ligadas à cidade. No trecho “lógico que como todas as pessoas que moram em favela, sim ele conhecia bandido” fica clara a associação que a sociedade em geral e a mídia hegemônica em particular estabelecem entre morador (jovem) de favela e o tráfico de drogas, assim como a percepção dessa associação entre os próprios moradores de favela.

A estigmatização da juventude periférica é tão forte que, mesmo tendo perdido um filho e ainda estar sofrendo a recente perda, os parentes ainda se sentem na obrigação de expor a sua versão dos fatos e explicar que conhecer não é necessariamente se envolver com o varejo de drogas. Como se sabe, é uma disputa de versões, pois o caso não será investigado, fatalmente sendo enquadrado em algo como auto de resistência¹⁶, por exemplo.

Novamente, aqui retomo Vianna e Faria para falar sobre como se manifesta a dor da perda em áreas periféricas da cidade, especialmente a revolta quando se percebe um certo descaso alheio com o que estão passando. As pesquisadoras narram uma audiência em que o réu é um policial que foi acusado de matar um jovem após uma sessão de tortura em uma unidade socioeducativa para menores na cidade do Rio de Janeiro. Elas relatam que, em determinado momento, os papéis se inverteram e os promotores e a acusação tiveram que provar que o jovem assassinado não possuía envolvimento com alguma atividade ilícita, que era trabalhador.

O enquadramento burocrático da maior parte dessas mortes como “auto de resistência” – figura classificatória que os relega à morte em massa e pré-justificada da guerra – precisa, dessa forma, ser combatido tanto em relação à singularidade dos corpos em si, trabalho que é feito construindo biografias afetivas e morais para eles, quanto aos próprios territórios.

Da mesma forma, os familiares e amigos da vítima, após o comentário do funcionário, seguiram em uma jornada para provar que o menino não era envolvido com o tráfico, que era um “menino bom” e que estava apenas no lugar errado e na hora errada. Outro caso semelhante foi o recente assassinato (2018) da vereadora do PSOL Marielle Franco e do seu motorista, Anderson Gomes. Após o veículo em que estavam ser alvejado por vários tiros, em um evidente sinal de execução, Marielle teve sua imagem difamada por falsas postagens nas

¹⁶ Segundo Cano (1997) *apud* VIANNA E FARIA (2011), “auto de resistência” é a “nomenclatura oficial que a polícia usa para definir as mortes e os ferimentos ocorridos em confronto, decorrentes da resistência à autoridade policial”.

redes sociais, em que era associada a um traficante, além de ser acusada de receber dinheiro do tráfico. Rapidamente a família e amigos tiveram que se pronunciar desmentindo as falsas notícias.

Outro aspecto interessante, na fala acima, se encontra no trecho “vocês que não moram em comunidade (ou se mora, não entende nada, é apenas um hipócrita) acha que todo mundo que mora em favela é bandido”. Percebe-se, nesse caso, que existe uma diferenciação expressa no uso do pronome “vocês”, para se contrapor ao que se considera como “nós”. Inclusive, o uso do plural pode ser lido como uma extensão da crítica ao conjunto da escola ou ao que o autor enxerga como grupo social do funcionário Marcelo.

Além disso, quando a amiga sugere que Marcelo “tire a venda dos olhos e enxergue quem é o verdadeiro inimigo”, demonstra a ideia de que existe um discurso legitimador de ações policiais truculentas em favelas, assim como demonstra um sentido de classe e um desejo de que se mude esse olhar sobre a comunidade, especialmente o da escola pública.

Diversos comentários foram feitos sobre a postagem acima. O mais emblemático foi o de Carla.

Lógico. Com o que ele disse já entendemos perfeitamente o que ele quis dizer. Eu acho que não devemos desejar mal a ninguém. Igual muitas pessoas usam essas frases: Ah mais bandido mata, mas é ladrão podia ter roubado sua mãe. Bandido bom é bandido morto. Infelizmente vivemos num país sem justiça. Quem sou pra julgar alguém? Deus é o único que pode fazer isso. Não sou defensora, não quero trazer ninguém para casa (antes que venham com a frase tá com pena leva pra casa). Só que eu sou ser humano e não desejo mal ninguém. Pessoa pode ser a pior do mundo, mas tem família. E isso precisa ser respeitado. Junior não era rico, morador da Zona Sul. Ah, morreu em favela é marginal. Não amado, na favela existem POBRES, HONESTOS, COM ESPERANÇA QUE O FUTURO POSSA SER DIFERENTE.

Essa fala possui vários aspectos intrigantes, mas um dos principais pontos é citar uma fala comum na sociedade, de que “Bandido bom é bandido morto” ou “Não sou defensora, não quero trazer ninguém p casa (antes que venham com a frase tá com pena leva pra casa)”. Além disso, afirma que “Pessoa pode ser a pior do mundo, mas tem família. E isso precisa ser respeitado.” O discurso do “leva pra casa” é muito comum na sociedade, quando se vai criticar o trabalho dos grupos que atuam na defesa dos Direitos Humanos.

Para além, esse trecho demonstra novamente o choque entre “nós” e “vocês”, pois associa este discurso ao comentário de Marcelo. Ainda, expõe o que se espera em uma situação como essa, especialmente vindo da escola da vítima: solidariedade com a família.

No final do trecho, Carla faz uma análise muito comum entre a população periférica, a de que existe uma desigualdade imensa de tratamento entre diferentes regiões da cidade: “Junior não era rico, morador da Zona Sul”. Esta sentença expõe as feridas de uma cidade que hierarquiza a cidadania, privilegiando, historicamente, determinadas regiões, como no caso da Zona Sul, em detrimento de outras. Para falar sobre a desigualdade na atenção do poder público em determinadas áreas, Jailson de Souza e Silva e Jorge Luiz Barbosa utilizam a expressão “Estado partido”, voltado para atender as demandas de um determinado grupo, enquanto que, nas regiões habitadas por trabalhadores mais pobres, especialmente negros e migrantes, a lógica seria a da repressão.

As forças que dominaram historicamente o Estado construíram um projeto de cidade no qual os trabalhadores das favelas não eram reconhecidos. Estes tiveram, portanto, que construir suas próprias formas de sociabilidade, formas estas que permaneceram, por longo tempo, subterrâneas, invisíveis aos olhos do conjunto da população carioca (BARBOSA e SOUZA e SILVA, 2013, p. 32).

Por fim, o argumento final, também corrente entre populações periféricas, aponta para uma defesa contra a estigmatização a que determinados grupos sociais são expostos, afirmando que “na favela existem POBRES, HONESTOS, COM ESPERANÇA QUE O FUTURO POSSA SER DIFERENTE”. Tal afirmação é bastante presente também em funks que tratam do tema da violência e repressão do Estado, cotidiano de milhões de jovens moradores de favelas. Talvez por isso, sejam tão criticados por uma parcela da sociedade e da grande mídia.

Eu peço a eles, me dê uma trégua
Pra vivermos felizes em nossas favelas
Porque aqui no morro também tem jogador
Artistas famosos, empresário e doutor
Gente inteligente e mulheres belas
Você também encontra aqui na favela (MC MARCINHO)

Não é raro os moradores de favelas explicarem, através de manifestações, artísticas ou não, que a favela é mais complexa do que supõe quem não a conhece. De acordo com Adriana Facina (2009, p. 1),

Música que faz parte do estilo de vida de milhões de jovens, sobretudo os que vivem nas periferias e favelas, funk é central em processos de construção identitária relacionados à etnicidade e aos lugares de moradia, contribuindo para valorizar pertencimentos que geralmente são fonte de estigmatização.

No grupo dos funcionários da escola (*whatsapp*), a polêmica seguia. A Professora Regina afirmava

Sinto muito pela mãe dele, que nessa hora chora...chora mesmo... mas sabemos como está o mundo violento...pessoas de bem como nós sendo mortos por “de menores”, isso é absurdo. Desculpa pensar assim. Tive uma vizinha na rua Getúlio que morreu em um assalto por um menor. No carro estava o marido e o bebê??? Já se passaram três anos, ele está solto e a minha vizinha enterrada.

Então, eu, como professor da escola, intervenho, problematizando

Você sabe também o trabalho que procuro desenvolver em relação aos Direitos Humanos e no combate ao estigma que eles sofrem e que incorporam muitas vezes. Assim, não posso ter outra posição que não seja a de condenar a ação da polícia e me solidarizar com os parentes. Até porque acho que o que aconteceu efetivamente não sabemos, pois esta morte não terá investigação. Será que desejaríamos o mesmo tratamento ao nosso filho ou parente envolvido? Isso não quer dizer que estou rendendo homenagem ao Junior.

Regina, então, rebate: “Entendo as suas ideias, mas realmente a postura do Júnior era outra. Uma pena, mas já estava na vida errada e o fim é esse.” O funcionário Marcelo, pivô da polêmica, afirma: “Bruno, com certeza nós não queremos esse tratamento para os nossos filhos, até porque os meus eu soube educá-los, mas a mãe deste menino não se preocupou com isso, eu mesmo a alertei várias vezes, mas ela achava que ele estava certo, tem ou não tem que chorar?”.

Após o enterro, alguns familiares e amigos decidiram protestar em frente à escola, e o clima, a partir daí, foi de muita tensão, pois um grupo pulou o muro da escola e quebrou os vidros do carro do funcionário, que precisou ser escoltado pela polícia para sair do local. O que seguiu foi um clima de abatimento e revolta, de parte do grupo de funcionários, em relação à comunidade.

Inclusive, após o ocorrido, a escola ficou três dias sem aula. Vários professores manifestaram o desejo de sair, por se sentirem inseguros. Para tentar amenizar o problema, foi feita uma reunião com todos os funcionários, contando com a presença de uma figura muito conhecida no bairro. Na reunião foi falado que as aulas poderiam voltar, porque os episódios não se repetiriam. Contudo, o tom era bem hostil entre os próprios funcionários, reflexo dos embates em torno do significado de tudo o que havia acontecido.

Nas entrevistas que fiz na escola, com alunos e funcionários, o assunto conflito era recorrente. Em uma das falas, ao se referir ao funcionário envolvido na questão, uma professora faz o balanço do que viveu naquele período.

Era uma pessoa que fez tanto por essa comunidade, que ajudou tanto e uma falha que ele teve, a comunidade, não digo que foi a comunidade toda, mas um grupo foi pra cima dele e não teve nem...não deixaram nem ele se explicar. Ele não teve direito à defesa. Depois a gente até entende, mas na época não teve ninguém para defender, não apareceu ninguém. Na hora de pedir, vinham aqui pedir a ele e ele sempre ajudou muito e na hora em que ele comete um deslize, parece que esqueceram completamente, inclusive a família envolvida, ele ajudou diversas vezes. Naquela hora ali eu pensei até em sair. Já tive momentos aqui de pensar em sair e este foi o principal. Acabou atingindo pessoas que não tinham nada a ver, foram pra cima de inspetor, em cima dos professores. Muitos professores ali defendiam, sentiam falta e achavam, inclusive que o ato que ele cometeu estava errado. Só que é aquela coisa, ninguém escutou ninguém. E é o que eu canso de falar: antes de vir brigar, chegar aqui e querer bater, procura conversar com a gente. Ah, o filho falou alguma coisa...antes de chegar nervoso aqui, primeiro procura a gente, vamos conversar, porque a gente erra também, a gente é humano. E a gente tem que ter o direito à defesa, até para pedir desculpas. Quantas vezes eu já pedi desculpas por coisas que aconteceram aqui.

Alguns pontos dessa fala são muito significativos. Em primeiro lugar, a ideia de que qualquer erro que cometemos deve ser relativizado simplesmente pelo fato de darmos aula para alunos do bairro. A impressão que fica é a de que os vizinhos deveriam ser gratos à escola pelo sacrifício que fazemos de trabalharmos para eles. Contudo, não há uma reflexão sobre o significado de não se solidarizar com o sofrimento da família de um ex-aluno morto, tampouco há uma reflexão sobre a relação que a escola estabelece com os moradores.

Muitas vezes, percebe-se que o que se espera da comunidade é um apoio irrestrito ou o auxílio para questões de indisciplina e, até mesmo, a realização de pequenos serviços na instituição. Em poucas entrevistas, é mencionada a necessidade de se rever as formas de tratamento que a equipe da escola dá aos moradores e alunos, assim como a abordagem dada aos conteúdos, tampouco debatemos como muitas questões da escola podem se relacionar com a insistência em hierarquizar os conhecimentos e a homogeneizar o ensino e a invisibilizar o aluno e a comunidade como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, percebi o acontecimento como um retrocesso muito grande na relação entre a escola e a comunidade, entre funcionários e entre estes e os alunos. Eu pensava que todo o trabalho com os projetos, de buscar uma outra perspectiva de trabalho, teria perdido a

sua unidade e se desagregado e que muitos abandonariam a instituição. Contudo, pensar no conflito a partir da dialética em Marx torna a análise mais complexa, na medida em que ajuda a entender os processos pelos quais a escola passa, a partir dos debates que ocorreram em torno do assassinato de Júnior. Assim, a partir dos posicionamentos de um funcionário da escola (que tem a ver com uma visão de mundo e do entorno da escola), surgiu uma situação considerada injusta e desrespeitosa (aproveitando o pensamento de Honneth) à estima social de um grupo, que viu a necessidade de se manifestar para ter a sua voz e a sua versão ouvidas, uma vez que esta iniciativa não partiu da equipe da escola. A partir do embate e da negociação, uma nova conformação foi gerada, no interior da escola e na sua relação com o entorno e, assim, o processo continua, de várias formas, porque o conflito e a negociação e o que resulta são intrínsecos a qualquer grupo. A reflexão que se tem de tais processos se faz fundamental em uma instituição como a escola pública, tão marcada pela diferença.

De fato, se analisarmos a escola por esse viés, a unidade sem a apresentação das diferenças e embates corresponde ao silenciamento de algum componente da instituição. Em um plano, está boa parte dos alunos que conversei que condenaram tanto a postura do funcionário, quanto as atitudes mais agressivas contra o funcionário e outros componentes da escola que ao menos haviam se pronunciado a respeito, mas que estavam presentes no momento.

Interessante mencionar que esse embate foi iniciado após uma situação que ocorreu fora do espaço escolar, apesar de ter como vítima um aluno da escola. Ou seja, não existe dentro e fora quando o assunto é educação. Segundo Inês Barbosa de Oliveira (2016, p. 45), a discussão sobre o cotidiano escolar e “o sentido da escola” deve ser visto muito para além da escola em si, como afirmava Nilda Alves, pioneira sobre os estudos de cotidiano na educação brasileira. Nilda Alves pensa em um *dentrofora* da escola, assumindo a impossibilidade e impropriedade de pensar a escola fora do universo social em que ela se inscreve.

Para isso, acredito ser fundamental também a leitura de Catherine Walsh, que apresenta a perspectiva da chamada interculturalidade crítica nas abordagens dos conteúdos. Para ela tal perspectiva se apresenta como

Ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ver, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros –

de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Sobre a aplicação dessa perspectiva, apresentarei algumas situações pedagógicas no próximo capítulo. Para esta reflexão, o conflito na escola, longe de ser um elemento de desagregação, oferece uma ampla gama de possibilidades a serem discutidas pela escola. Os discursos de funcionários, familiares e amigos desvelaram todo um conjunto de impressões que uns tinham sobre os outros e que podem ser trabalhadas pelas atividades pedagógicas propostas, além de apresentar as diferenças que existem no interior dos grupos.

Retomo Simmel para repensar o papel desse embate na correlação de forças da escola. Como afirmei mais acima, o autor aponta a importância de se analisar o conflito como um momento de rearranjo das peças da escola. Segundo Ana Enne (2002, p. 398),

A ideia de *conflito* tem de ser percebida em seu caráter dialético, pois se o conflito marca a dissociação entre indivíduos, também opera no campo associativo, gerando esferas de negociação e alianças. Portanto, trabalhar com a dimensão do conflito permite uma operação que abarque a complexidade do processo de construção das identidades sociais, que seria “the result of both categories of interaction”, ou seja, tanto a unidade quanto a discordância.

Ao analisar tal acontecimento sob esse ponto de vista, ou seja, como constitutivo de toda a unidade, como disparador de tensões e diferenças, mas que também possibilita o reagrupamento das forças que compõem a escola e possível gerador de novas condições.

O conflito foi um momento de embate importante e muito significativo, em que as diferenças ficaram explicitadas, os diferentes sujeitos, muitos deles invisibilizados ou não levados em conta (marcadamente aqui alunos, seus pais e outros membros da comunidade), puderam se expressar e rompendo uma pretensa harmonia que não se sustentava. É preciso analisar, como instituição educacional, o que resultou daquele acontecimento, em termos de novos arranjos e possibilidades. Novamente, aqui retomo Axel Honneth, nas palavras de Ângelo Vitório Censi (2013, p. 336),

Ambientes educativos são perpassados pelas interações que permeiam o conjunto do tecido social, ficando, pois, vulneráveis às experiências que, daí, emanam inclusive as de desrespeito. Instituições educativas deveriam considerar as formas de desrespeito advindas do âmbito social, estando atentas para atender possíveis violações de expectativas normativas, ancoradas em seu contexto interno de interação.

Sem dúvida que houve uma polarização dentro da escola e os grupos se fecharam a fim de se protegerem. Os reflexos do que houve foi sentido, inclusive, nas atividades pedagógicas da escola, pois, no ano em que ocorreu o conflito, o projeto desenvolvido na escola (detalho no próximo capítulo) foi suspenso e só retornou no ano seguinte.

No entanto, o debate sobre o tratamento que dispensamos à comunidade e a necessidade de se repensar a maneira como trabalhamos os conteúdos está presente na escola até os dias de hoje. Outro ponto importante a ser enfatizado está na consolidação dos projetos como eventos fixos no calendário da escola e uma busca maior por tentar dialogar com os alunos e com a comunidade, mesmo que ainda incipiente. Inclusive, boa parte dos argumentos utilizados nesse debate ofereceu grande munição para os assuntos a serem tratados nas atividades dos projetos.

É importante destacar que, a despeito das questões históricas de segregação e de estigmatização a que as periferias e seus moradores são submetidos, o trabalho de costurar a relação entre a escola e a comunidade, especialmente através da busca pelos saberes locais e a memória dos moradores, marcadas no cotidiano e no território, pode se tornar uma grande ferramenta no sentido não apenas da desconstrução dos preconceitos e estigmas, mas também como um norte para as relações entre os agentes em um espaço tão complexo como as instituições escolares.

Por fim, apresento no capítulo a seguir duas situações de encontros ou, como apresenta Bhabha, assimilação recíproca, em que parte da equipe se articulou e construiu atividades que evidenciavam as pontes que existem entre a escola e a comunidade em vez de muros, além disso, o que esses encontros proporcionaram em termos de trabalho pedagógico na escola.

3 NEM SÓ ESCOLA, NEM SÓ COMUNIDADE: COTIDIANO ESCOLAR, REPRESENTAÇÃO E A BUSCA PELO TERCEIRO ESPAÇO

A situação de conflito que foi relatada no capítulo anterior foi um grande baque para a escola em um primeiro momento, dividindo-a em grupos, de acordo com o posicionamento em relação ao ocorrido, mas que também representava uma postura política e pedagógica. No entanto, como procurei demonstrar anteriormente, o conflito, a despeito do seu caráter desgastante, pode ser mais produtivo quando analisado como parte do processo das relações humanas. Essa reflexão se faz fundamental, especialmente quando se fala em pleito de algum sujeito ou grupo, a partir de uma situação considerada de injustiça e desrespeito. Mais importante ainda em se tratando de instituições como a escola, que possuem uma grande função social e uma heterogeneidade bastante grande em sua composição.

Dessa forma, o conflito evidenciou as diferenças entre os sujeitos que compõem o espaço escolar e entre este e o entorno do qual a escola faz parte. Por mais que os discursos de professores, funcionários e alunos sejam pautados muitas vezes pela ideia do “nós” e “eles”, o embate demonstrou que escola e a cidade/comunidade não estão isoladas uma da outra, mas ao contrário, intimamente ligadas. Além disso, também pode ter apontado algumas evidências do direcionamento que poderia ser adotado pela equipe nas ações pedagógicas da escola, apesar de considerar que a instituição não deu o tratamento adequado à questão até o momento.

Neste capítulo, apresento duas situações de contato e influência mútua entre os sujeitos da escola. Em ambos os casos, buscou-se, a partir de atividades extraclasse desenvolvidas pelo grupo de professores do qual faço parte, aproximar-se do cotidiano e das práticas culturais dos alunos e do entorno. A discussão sobre o que seriam práticas culturais é bastante extensa e complexa, e foi pensada nesta dissertação a partir da ideia de vivências concretas, que se constroem no cotidiano e nas interações, como práticas simbólicas que se inscrevem em determinado território. O que chamo de território aqui é mais do que o espaço físico com uma fronteira definida, aproxima-se da definição dada por Jorge Luiz Barbosa no trecho que ressalto a seguir (2013, p. 19)

Não devemos considerar o território como um “recorte no chão”, fechado em si mesmo e com fronteiras absolutamente rígidas ou impermeáveis. Ele deve ser percebido e vivido a partir de fronteiras porosas, por onde as relações de troca de ideias, valores e objetos se realizam em intensidades diversas. O território é comunicação de culturas, reclamando a presença do outro como possibilidade de realização renovada dos modos de vida.

Então, o movimento dos projetos desenvolvidos na escola procurou inverter a lógica hegemônica da instituição como uma via de mão única, em que os alunos seriam simples espectadores do “verdadeiro” saber trazido pelos professores. Esse deslocamento não é apenas espacial e temporal, mas também discursivo, podendo abrir espaço para um outro olhar, através da escuta e observação atenta do entorno.

Um olhar enviesado, possível de medir diferentes direções e velocidades: o espaço e o tempo numa concepção que não ignora o que foi transmitido, ou imposto pelos colonizadores, mas possibilita gerar descontinuidades, cortes, desvios, para além de uma relação causalista e linear dada como hegemônica (GOMES, 2004, p. 27).

A concepção de escola que pauta o conhecimento exclusivamente nos professores e no currículo oficial, se assemelha ao que Silvino Santiago escreve sobre a relação entre colonizadores e colonizados, entre europeus e latino-americanos, em “O Entre-Lugar do Discurso Latinoamericano” (1971). No livro, o autor procura deslocar o olhar para o colonizado, sem negar a dominação cultural europeia, identificando-a, mas com uma atitude de afirmação daquele como diferente, como legítimo. No caso da escola, por mais que se tente afirmar a exclusividade do saber no currículo oficial e nos saberes ditos acadêmicos, esta visão não dá conta da complexidade do cotidiano da instituição, marcado por uma zona de contato, em que coexistem o conflito e a influência mútua.

Este espaço-tempo fronteiro, marcado por tensões e encontros também foi analisado por Bhabha. Para ele, as relações coloniais não envolvem apenas a dominação através da imposição de uma pela outra, mas nos termos de uma luta em um espaço que dá margem a todo tipo de dominação, e que também gera a possibilidade de deslocamentos e subversões.

Novamente trago Gomes, em uma passagem que resume bem a contribuição que os autores mencionados acima trazem sobre a questão da identidade cultural. Ele afirma que tanto um autor como o outro sublinham “o processo ambivalente de cisão e hibridização que, sendo diferente da assimilação, marca a identificação com a diferença da cultura que pressupõe o ultrapassamento do local como forma pura, limitado por fronteiras, ultrapassamento que se projeta em negociações fronteiriças” (GOMES, 2004, p. 30)

Assim, acredito que a escola se constitui como um espaço bastante rico para se analisar as diferenças culturais, como se pode lidar com elas e o que surge ou pode surgir dessas interações.

Por um lado, a equipe da escola com sua bagagem e expectativas em relação aos alunos. No meio disso tudo, encontra-se o dilema de ter que trabalhar os conteúdos do currículo oficial, porque os concursos exigem tais conteúdos dos alunos futuramente, mas também na necessidade de se trabalhar outras habilidades e temas que estimulem o desejo dos alunos por estudar, reconhecerem-se como sujeitos de direitos e detentores de saberes também.

Por outro lado, há quem não considere esse debate e que não perceba tais habilidades nos alunos, bem como atribuem aos alunos a culpa pela desmotivação e pelas conseqüentes notas baixas dos mesmos. Então, sempre nos questionamos sobre o motivo do desinteresse dos alunos pelas aulas da escola, se eles são tão ativos na comunidade onde vivem.

Assim, das inquietações que alguns professores tinham com uma possível hierarquização de saberes e a necessidade de abrir um canal maior de diálogo entre os componentes da escola e do entorno, surgiu a ideia de se trabalhar com a valorização daqueles saberes, na interface com os conteúdos do currículo oficial. Daí surgiu a ideia de criarmos projetos que alterassem o formato mais tradicional das aulas cotidianas, trabalhando com um tema escolhido por alunos ou professores, em um dia de culminância, com livre circulação dos alunos pela escola.

Essas ações começaram em 2014, de maneira experimental, por sugestão minha, e contou com poucos professores na elaboração e execução do evento. Até então, as únicas atividades fora de sala de aula eram a Festa Junina e o Campeonato de futebol. Naquele ano, 2014, o tema escolhido pelos alunos foi África, e a receptividade foi boa, apesar da pequena adesão. Com o passar do tempo, a participação de alunos e professores aumentou e hoje em dia, ainda que informalmente¹⁷, faz parte do calendário da escola. De 2014 até 2018, os projetos ocorreram em todos os anos, exceto em 2016, quando foi cancelado, devido ao conflito já relatado anteriormente.

Dito isto, escolhi dois projetos para analisar nesta parte da dissertação. O primeiro ocorreu antes do conflito relatado no segundo capítulo, e o segundo, após o acontecimento, já

¹⁷ Informalmente, porque não consta no Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, como em 2018 uma das tarefas principais da direção é construir o PPP, acredito que os projetos serão incorporados ao documento.

no contexto do Mestrado, mostrando não apenas o que surge de possibilidades do encontro, mas também a própria influência das discussões do Mestrado na minha prática pedagógica. Em ambas as situações, estive no planejamento e na execução, fruto da minha angústia e da angústia de outros professores em trabalharmos com outras perspectivas e dialogando com outros saberes.

3.1 Tecendo fios, construindo pontes: o filme Fio d`Água

No ano de 2015, uma parceria minha, professor de História, com Bruno Bentolila, professor de Artes, foi realizada para a elaboração de um projeto com a ideia de tornar a escola um espaço de protagonismo dos alunos e de trocas com a comunidade. O projeto foi denominado Jornada Científica e os professores escolheram como tema-gerador a Água. A equipe teve liberdade para desenvolver o trabalho individualmente ou em associação com outros professores. Como vinha lendo publicações sobre Ensino de História e, nas aulas de Artes, os alunos do oitavo ano já haviam feito vídeos sobre cotidiano e adolescência, pensei em produzir um curta-metragem sobre a questão da memória do uso da água do rio Faria Timbó, que corta o bairro, pelos moradores do Engenho da Rainha.

Além desse projeto da Jornada Científica que apresento a seguir, em que o tema foi escolhido pelos professores, existe um outro projeto semelhante, chamado Mostra Cultural, que será analisado mais adiante, em que os próprios alunos elegem o tema a ser trabalhado, a partir de uma lista de temas gerais que apresentamos.

Escolhemos uma turma, a 1803, porque outros professores ficariam com outras turmas e pela impossibilidade de desenvolver vários trabalhos ao mesmo tempo, além das aulas regulares. A turma foi organizada em grupos de, aproximadamente, dez alunos e dividida de acordo com a vontade deles e as tarefas a serem executadas: seleção de moradores para a entrevista; desenvolvimento do questionário; bem como a produção de animações para contar a história do bairro. A escolha da turma se deveu a dois fatores: em primeiro lugar, pelo conteúdo que trabalhavam na época, Transferência da Família Real, que se encaixava na proposta do filme; além de ser uma turma mais disposta a este tipo de atividade, que demandava saídas a campo, filmagens, ou seja, uma dedicação para além do horário de aula.

Para o contato com a comunidade, nada melhor do que ter como interlocutores os alunos que nela vivem. Eles receberam a tarefa de pesquisar e selecionar os entrevistados, uma vez que o contato entre a escola e a comunidade ainda está aquém do que se espera. A

expectativa era encontrar moradores antigos do bairro, que tivessem vivenciado as transformações ocorridas na localidade e que tivessem registros daqueles momentos.

A pesquisa histórica foi realizada pelos alunos em *sites* da internet e foi selecionado um trecho de uma tese de mestrado, da historiadora e amiga Cláudia Calmon, ex-professora da escola, sobre o Conjunto Residencial Cidade do Som, um famoso conjunto habitacional próximo à instituição, que abrigou grandes personalidades da Música Popular Brasileira. Cláudia Calmon, na época em que trabalhou na escola, desenvolvia um projeto de memória bem interessante e que nos ajudou muito. Em um trecho da sua dissertação, afirma-se que

No projeto pedagógico *Memórias do Engenho*, elaborado em 2002, a história do Engenho da Rainha foi articulada com aspectos socioeconômicos e políticos de conjuntura da sociedade brasileira. A partir da análise do particular (o bairro), os alunos puderam conhecer as estruturas que definem a obscuridade ou a importância de um determinado local e, principalmente, de cada indivíduo da sociedade

Cláudia Calmon, em conversas informais que tivemos, sempre contava das suas questões no início da carreira, e muitas se assemelhavam ao que eu e outros professores vivemos: as dificuldades de ser aceita pelos alunos; a dificuldade de trabalhar os conteúdos oficiais; a baixa autoestima de muitos alunos, além do histórico de violência do bairro. Por essa razão, desenvolveu o projeto que trabalhava com a memória dos moradores do bairro e a autoestima dos alunos também.

Enquanto um grupo buscava os possíveis entrevistados e outro preparava o questionário, os demais participavam da produção de uma animação que entraria em uma parte do filme, sobre a história do bairro e as mudanças no espaço ao longo do tempo, sobretudo a passagem que remetia aos tempos da transferência da Família Real para o Brasil (1808) e da Rainha Carlota Joaquina, que adquiriu um vasto terreno naquela localidade por volta de 1810. Essa foi uma das primeiras atividades do projeto e foi desenvolvida pelo professor Bruno Bentolila. A ideia era chamar atenção para as transformações espaciais sofridas pelo bairro no seu processo de urbanização. De acordo com uma das alunas participantes, “eu não sabia que tinha tanta coisa aqui no bairro, a história do conjunto e de tantas pessoas importantes que viviam aqui”. Assim, a proposta da animação foi refletir com os alunos que o bairro em que viviam, e mesmo outros lugares, não eram marcados apenas pela violência e pela pobreza, como eles próprios afirmavam muitas vezes, mas também por

uma história que ainda estava marcada no território, convivendo com o presente do qual fazem parte.

A pesquisa histórica que realizaram em livros, imagens e entrevistas, orientada pelos professores, procurou apresentar um pouco do ofício do historiador, não tão distante deles, como muitos imaginam. Além disso, os alunos fizeram um levantamento de figuras conhecidas das artes que nasceram no bairro, especialmente afrodescendentes, entre as quais Dominginhos do Acordeom, Zé Kéti e Mussum. Essas informações, somadas às entrevistas de moradores antigos do bairro, trouxe a dimensão da potência das histórias de vida, seja de pessoas famosas, de personagens anônimos, ou do cotidiano.

Já o objetivo das entrevistas com moradores escolhidos pelos alunos era refletir sobre a questão da representação que os funcionários tinham dos alunos e do entorno, bem como os próprios alunos refletirem sobre a visão que tinham de si e do bairro em que vivem. É muito comum ouvir dos alunos e dos professores que o bairro do Engenho da Rainha não “tem nada”, ou que é “muito pobre e muito violento”. De acordo com Silva (2012), é por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir. Representar é como afirmar “essa é a identidade”, a “identidade é isso”. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se relacionam aos sistemas de poder, pois todas as práticas de significação que produzem significados consideram o poder de definir quem é incluído e quem é excluído.

Discutindo o estabelecimento da identidade regional ou étnica, Bourdieu exemplifica de que forma se dá o seu processo de constituição ou modificação

As lutas em torno da identidade étnica ou regional [...] constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, de fazer e desfazer os grupos (BOURDIEU, 1989, p. 113).

Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de dar sentido à experiência das divisões e das desigualdades sociais, assim como levam em conta os meios pelos quais grupos são estigmatizados, através de imposição de uma visão de mundo social. Retomando Tomás Tadeu da Silva, a função do currículo escolar é justamente a de questionar as formas dominantes de representação, identidade e diferença. Percebe-se, nos discursos de funcionários e alunos a necessidade de se questionar as referências ao bairro, bem como

ênfatizar positivamente o que significa o morar no Engenho da Rainha e qual é o cotidiano de seus moradores.

Para a produção do filme, foram realizadas duas entrevistas com moradoras antigas do bairro, Elizabeth Sadock (60) e Marlene Pinheiro (66), escolhidas pelos alunos por serem vizinhas de alguns deles. A primeira foi entrevistada em sua própria casa, no dia 15 de maio de 2015, e a segunda na escola, uma semana depois, devido às constantes operações policiais que vinham ocorrendo na Favela da Galinha, a mais próxima da escola e local de moradia dela.

As duas possuíam um perfil bem diferente. Elizabeth Sadock é moradora da Favela da Galinha e possui baixa instrução formal. Contou que já havia morado em outras partes da cidade antes de residir no bairro, como Botafogo. Marlene Pinheiro possui maior instrução formal e é funcionária pública aposentada. Moradora do bairro desde o seu nascimento, apresentou, inclusive, aos alunos algumas fotografias bastante antigas, momento em que o bairro não possuía tantos moradores, casas e ruas como nos dias de hoje.

Fotografia 2 – Marlene Pinheiro na infância com o Morro do Engenho ao fundo.



Fonte: Arquivo pessoal Marlene Pinheiro.

Em uma passagem muito curiosa, Elizabeth Sadock conta o motivo pelo qual a comunidade havia recebido o nome de “Galinha”, o que não era do conhecimento dos alunos e da escola, bem como aspectos da sua geografia e as transformações na sua ocupação, comprovadas pelo testemunho das depoentes e por fotos antigas apresentadas pela entrevistada. Sobre a origem do nome da favela, nos contou Elizabeth:

A comunidade da Galinha se chama Parque Planetário (Proletário) Engenho da Rainha. É Galinha porque quando antigamente um galinheiro tava transportando as galinhas para dentro do caminhão e o caminhão caiu dentro do buraco. E nisso que afundou o pneu, as galinha caiu tudo do lado de fora. Aí o pessoal pegou e colocou o apelido Favela da Galinha, porque todo mundo pegou pra comer.

Sobre o nome Parque Proletário Engenho da Rainha, conseguimos confirmar a informação pelo site do Instituto Pereira Passos (IPP). Já a história da origem do nome Favela da Galinha, confirmamos apenas com o morador Charles, pai de uma aluna da escola, que também “ouviu falar” sobre a história.

A segunda entrevistada, Marlene Pinheiro, recebeu a equipe em sua casa, que fica a dez minutos a pé da escola. Logo de cara, quando percebeu que a entrevista seria filmada afirmou que “teria posto uma roupa melhor”. Ela falou sobre as transformações no Bairro e o uso do Rio. Sua fala foi pautada por datas e personagens históricos:

Na linha (férrea) de cá, era Maria fumaça, a linha Rio d'Ouro, do lado de cá era máquina puxada à óleo. Aí, em 1945, Getúlio Vargas passou no trem presidencial, acenando para o povo, porque foi inauguração do trem elétrico. Isso em 1945 [...].

Fotografia 3 – Visita à residência de Marlene Pinheiro



Perguntada pelo aluno Marlom Regis (14) sobre as transformações que o bairro havia passado nos últimos cinquenta anos, afirmou que

De cinquenta anos pra cá, deixa eu ver, eu tinha o que, vinte e oito, não foi muita diferença não, porque só houve o calçamento da rua, porque comércio nunca teve [...] a Estrada Velha (da Pavuna – atual Ademar Bebiano) não morava ninguém, era um deserto, olha lá como é que está agora?

Além disso, dentro das atividades do projeto, foi realizada uma visita a um casarão construído na antiga fazenda da Rainha e que foi preservado. Alunos e professores foram recebidos por Márcio Marins, responsável pelo espaço. Esse casarão, que já foi um asilo para idosos, foi transformado em centro cultural, com financiamento da Prefeitura do Rio de Janeiro, que oferece aulas de músicas para os jovens do entorno. Como o casarão foi perdendo parte de seu terreno para as moradias, muitos alunos não conheciam o espaço e a sua história. Então, ficaram encantados com o passeio, procurando nos cômodos algo secreto ou mesmo uma relíquia.

Fotografia 4 – Visita ao casarão cultural



Os responsáveis pelo espaço repassaram aos alunos histórias sobre a ocupação da fazenda, desde os tempos da transferência da família real, passando pelo século XX, quando se tornou um abrigo para idosos, até o processo de expansão das comunidades do entorno e os violentos confrontos que ocorriam, deixando marcas visíveis na fachada do casarão. Por fim, ouviram a fala do coordenador no espaço.

A ideia hoje é transformar isso aqui num ponto de memória, que na verdade é um centro cultural, com um pequeno museu, com essa história toda, que é uma história tão rica, e que é a história do próprio Bairro, história de Inhaúma, Engenho da Rainha, eu acho que passa por aqui, entendeu? O que a gente tem é que aproveitar essa história, contar essa história, replicar para outras pessoas, para os alunos, que vão poder contar essa história pra frente.

De acordo com Milton Santos, os lugares, ao mesmo tempo em que possuem suas singularidades, estão em interação graças à atuação das forças dominantes globais. A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar, onde estão as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. E essa proximidade entre as pessoas em um mesmo espaço pode gerar laços culturais e identitários.

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1988, p. 218).

Fotografia 5 – Atravessando a passarela do Metrô



A própria caminhada pelo bairro proporcionou aos alunos e professores um tipo de experiência no bairro que não tínhamos vivido. É muito difícil andarmos pela cidade sem a pressa ou alguma tarefa prevista, especialmente para os professores que estão em constante deslocamento entre as escolas da cidade. E para mim, por exemplo, foi uma oportunidade para me deslocar pelo território e expandir meu contato com o entorno da escola, dialogando com o trabalho de sala de aula e o que está no currículo oficial. Para o professor Bruno Bentolila, a

atividade mobilizou um grande número de estudantes, movimentou a escola e a aproximou um pouco mais da população do bairro.

Ao comentar sobre a atividade, a aluna Larissa Costa afirmou: “todos deviam entender que o bairro é bem antigo e que tem muitas histórias interessantes e que muitas pessoas deveriam saber dessa história. As pessoas teriam mais orgulho de morar aqui”. Nessa fala, a aluna parece transparecer uma questão muito importante para mim, que é a visão negativa que muitos alunos possuem do bairro em que vivem.

Interessante também pensar que o presente e o passado estão marcados no território, que nem sempre foi assim e que transformações certamente acontecerão no futuro. Nesse sentido, eles podem sentir-se agentes das transformações, a partir do conhecimento da história e da valorização dos saberes e das práticas do local. Neste caso, Gilberto Velho (1994) traz contribuições importantes para se pensar a questão da memória, a partir da ideia de *Projeto*. Segundo ele, a memória não é organizada e definida *a priori*, mas depende de um projeto, com objetivos e fins que a organize. Na verdade, um depende do outro: a consistência do projeto depende da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente (VELHO, 1994, p. 101).

O título do filme foi pensado por Flávia Gallouckydio: Fio d'Água. Segundo ela, em entrevista, a escolha do nome se deu porque

Na época, eu fui a uma exposição, e havia uma obra que fazia menção à fio d'água. E quando eu vi a obra me lembrei do trabalho que vocês estavam fazendo e que tinha muito a ver com fio no sentido de tocar, de tecer a memória; mas também da precarização, de não chegar a água. E Fio d'água também porque assim como a obra que vi era artística, eu via também o filme como uma obra artística. Então, pensando na precarização, no problema da escassez de água, mas também na tessitura, achei que Fio d'Água seria um bom nome.

No dia da Jornada Científica, uma espécie de culminância com todas as atividades dos alunos, houve uma grande expectativa para a apresentação do filme. O professor de Artes, Bruno Bentolila, produziu cartazes desse filme e de outros que ele desenvolveu com os alunos. Uma fila enorme se formou, todos queriam participar da atividade. Cada imagem do bairro e dos alunos que participaram das filmagens gerava uma grande excitação nos colegas. A cada imagem, ruas e personagens do bairro eram reconhecidos, além dos próprios colegas que participaram do projeto. Isto de uma outra perspectiva, em que os protagonistas e os cenários são familiares a todos.

Por fim, o filme foi exibido em uma mostra, no Colégio Pedro II do Humaitá, com a presença dos alunos da turma 1803. Como a escola ficava muito distante do bairro da Zona Sul e não conseguimos transporte pela Secretaria de Educação, a própria diretora contratou uma van para nos levar. Todos que participaram do filme compuseram a mesa conosco e falaram para outros estudantes sobre a experiência que viveram, não apenas na produção do filme, mas também na relação com a escola e com os professores. Algumas falas foram bastante significativas, como a da aluna Nayara, de 13 anos, “o trabalho foi legal porque pudemos conhecer mais os professores. Na sala de aula eles são muito estressados”.

Após o encerramento da atividade, a aluna Beatriz ficou impressionada com o perfil dos alunos do Colégio Pedro II, porque, segundo ela “não tem ninguém da cor aqui?”. Esta lembrança ficou também para a professora Flávia Galloukydio, de Língua Portuguesa. Na entrevista que fiz com ela, em janeiro de 2018, perguntei sobre um momento marcante na escola e ela comentou

Mas eu acho que o mais marcante de todos, assim, foi quando a gente foi apresentar o filme lá no Pedro II, porque o filme falava sobre o Engenho da Rainha, vocês sentaram ali e assim que os alunos chegaram na Unidade Humaitá, eles começaram a me perguntar se aquela escola era pública mesmo. E era uma escola pública federal no Humaitá, ou seja, na Zona Sul da cidade. E aí eu perguntei por que eles... eu falei, é, é sim. Aí a pergunta deles foi, não me lembro qual foi a menina que perguntou, ela falou assim: “professora, não tem ninguém aqui da cor”.

Ao chegar à van, alguns alunos nos questionam sobre o que viram naquele dia. Na entrevista, Flávia Galloukydio relembra um pouco mais sobre esse dia:

A primeira coisa que eles fizeram quando chegaram a van foi: “e aí, professora, me diz o porquê lá não tem ninguém negro”, eles falaram assim “porque não tem ninguém preto”, foi isso o que eles falaram, e por que aquela escola é pública e a nossa é pública e não tem aquelas coisas. Então, acho que esse dia eu tive a noção do deslocamento deles naquele lugar; a relação, a desigualdade que existe. E assim, eles perceberam isso e queriam saber o porquê.

Interessante pensar nas possibilidades que podem ser abertas quando a equipe da escola reflete sobre o seu papel junto à comunidade a qual ela presta um serviço público, além de refletir sobre a sua própria composição, a de um espaço formado pela diferença. E mais do que isso, enxergar a diferença como a riqueza da escola, mas também problematizando-a, bem como inverter a ideia de que estamos ali para trazer o conhecimento verdadeiro para os alunos que adquirimos ao longo da vida escolar.

Além disso, assim como levamos os alunos para conhecerem outros espaços da cidade, nas atividades extraclasse, é importante que os alunos levem a escola à comunidade em que está inserida, que a escola se desloque pelas ruas e pelo cotidiano do entorno, ouvindo as histórias, conhecendo a dinâmica daquele território, até para buscar desconstruir certos preconceitos sobre o outro, sobre o que não se conhece.

Dessa forma, pensar no cotidiano da escola, com a sua composição heterogênea, dinâmica própria, tensões e possibilidades, proporciona, em termos pedagógicos, uma ferramenta importante para o Projeto Político Pedagógico da Escola, ao introduzir ao currículo oficial outros conteúdos informados pelo entorno, buscando assim uma aproximação maior com a comunidade e, em consequência, construir de maneira efetiva a tão falada “comunidade escolar”.

Assim, no âmbito político atual, é importante a escola se fortalecer, especialmente em tempos de crise, como o espaço da democracia e da pluralidade, não apenas uma pluralidade no discurso, de exaltar o diferente, mas na prática, questionando os termos em que se dão as atitudes preconceituosas em relação ao outro.

A próxima atividade que apresento aconteceu no ano de 2017, portanto dois anos após o projeto apresentado acima. Muito mais amplo, esse projeto, além de apresentar um pouco mais do território e da juventude do bairro, mostra a influência das discussões do Mestrado na prática em sala de aula e na escola.

3.2 A Mostra Cultural: Juventude e Periferia

Um outro momento de encontro ocorreu no ano de 2017, marcando o primeiro projeto após os conflitos relatados no segundo capítulo. A dinâmica foi um pouco diferente da atividade anterior: os professores que optaram por participar, em um número bastante grande, listaram alguns temas bem gerais como: mulheres, direitos humanos, música brasileira e juventude e periferia. Após isso, cada professor fez uma eleição na sua turma para escolher um entre os temas. No final, juntamos o resultado de cada turma e o tema mais votado, Juventude e Periferia, foi desenvolvido por todos os professores e alunos participantes, com a apresentação dos trabalhos em um dia todo voltado para isso, quando as aulas formais foram suspensas para que os alunos, professores e demais funcionários pudessem participar. Além disso, foi estipulado um horário reduzido (de dez da manhã às duas da tarde), sem separação de turnos, para que os alunos pudessem optar por seu próprio turno ou transitar pelos dois.

Alguns trabalhos foram feitos em parceria entre professores, outros individualmente. A professora de Geografia, Caroline Pires, mobilizou contatos que ela tinha e ofereceu duas oficinas: uma de rap e outra de grafite. Um outro grupo, com os professores Silvestre Arruda, de Língua Portuguesa; Isabella Tatagiba, de Educação Física; e Isabele Pagels, de Ciências, desenvolveram juntos um quiz, contendo perguntas sobre o bairro que tivessem referência para os jovens. Houve também uma apresentação de dança, com alunas do 8º ano, encabeçada pelo professor de Matemática, Marcelo Souza. Além disso, a professora Flávia Gallouckydio convidou o Mc Julião para encerrar o evento com uma apresentação na quadra de esportes da escola.

Da mesma forma que o projeto anterior, o professor poderia desenvolver o trabalho sozinho ou em conjunto com outros professores. No meu caso, escolhi um professor para trabalhar comigo – Flávia Gallouckydio, de Língua Portuguesa e novamente Bruno Bentolila, de Artes Visuais – e a turma escolhida dessa vez foi o 9º ano. A escolha se baseou na observação do envolvimento de parte dos alunos em ações culturais no bairro, como a roda de rap e as resenhas, eventos que têm mobilizado os jovens do bairro e que comentarei mais à frente.

Como cada professor ou grupo de professores deveria realizar uma atividade a partir do tema geral, pensamos em trabalhar a questão do território e afetividade entre os jovens do Engenho da Rainha, assim surgiu a proposta de trabalho para o projeto. A turma foi dividida em grupos, com a tarefa de registrar em imagens algum lugar do bairro que fosse representativo para eles ou para os jovens do bairro. O objetivo da atividade era ampliar o currículo da escola para o que ocorre no seu entorno, sobretudo a partir das experiências dos alunos na cidade e no bairro em que vivem. Segundo Jaime Bonafé, este olhar para a cidade

[...] desvela-nos as novas possibilidades em potencial de uma metrópole cruzada pelas novas experiências educacionais da mestiçagem, do nomadismo, do devir-mulher, das lutas juvenis, dos vínculos e das redes sociais e, enfim, de tudo aquilo que atua no território urbano como laboratório onde são ensaiadas as transações e transformações sociais e culturais. Na viagem de volta, o currículo chegará à escola renovado (BONAFÉ, 2013, p. 442).

Assim, o trabalho junto à comunidade pode descortinar os fazeres e os saberes que estão em jogo no entorno, pensando o território como espaço de significação, onde se inscrevem valores, memórias, marcados em práticas culturais. Além disso, evidencia as subjetividades presentes na sala de aula, espaço em que as atividades tendem muitas vezes à

homogeneização dos alunos, ao focar, muitas vezes, somente nas habilidades de leitura e escrita. Cabe resgatar, sobre essa questão da leitura, a fala do mestre Paulo Freire (1982, p. 5):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler".

Como retorno, a escola pode aproveitar o momento para refletir sobre si e se nutrir de várias possibilidades pedagógicas a partir das demandas e anseios dos alunos e dos moradores da localidade.

Em conversas com amigos professores do bairro, fala-se muito da peculiaridade do Engenho da Rainha, um local com muitas carências, mas bastante pulsante, tendo muitas vezes o protagonismo da juventude do bairro nas ações locais. Isso também pode ser considerado como currículo, mas é muito pouco valorizado pela escola, porque demanda um trabalho conjunto com um outro olhar, para o aluno e o entorno. Esse ponto de vista é compartilhado pela professora Flávia Galloukydio, que vai além:

Embora o currículo traga em si a noção de flexibilidade e valorização de aspectos culturais locais, vejo que a escola pouco faz uso ou até os utiliza no currículo. Isso acontece porque o corpo docente reproduz o juízo de valor de que apenas a cultura dominante e os saberes formais seriam “dignos” a estarem presentes no espaço e currículo escolar. Assim, estudantes que em sua comunidade desenvolvem grande potencial artístico, cultural, comercial dentre outros, não obtém êxito na escola, já que seus saberes não são valorizados.

Retomando Certeau (1998), o espaço pode ser percebido como a prática do lugar, ou seja, como os sujeitos o modificam a partir das suas ocupações, usos e modos de viver. Os sujeitos, no cotidiano, simbolizam o lugar a partir das interferências que estabelecem com o espaço, seja através dos trajetos, dos encontros. Ele ainda acrescenta que são os passos que moldam os lugares e os transformam em espaços, que inserem e inscrevem nestes, camadas simbólicas que se sobrepõem e criam uma extensa rede de significados que, compartilhados simbolicamente através da comunicação, modificam os usos que os sujeitos fazem dos mesmos. Formam, de tal modo, “[...] uma história múltipla, sem autor nem espectador, formado em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (CERTEAU, 1998, p. 171).

Nesse sentido, enquanto os alunos saíam à procura das imagens, na aula de Língua Portuguesa, assistiram ao curta “Tudo está no olhar”, de um grupo de Belo Horizonte chamado Imaginário Coletivo, que possui uma proposta muito semelhante de trabalho, pautado na produção de conteúdos por jovens, refletindo sobre as suas experiências de vida e enfatizando os laços afetivos com a comunidade.¹⁸

Inicialmente, faríamos apenas uma exposição com as fotografias feitas pelos alunos, contendo um pequeno texto explicativo escrito por eles. Após a entrega das imagens, decidimos que faríamos também um vídeo com o registro dos comentários dos alunos sobre as fotos que tiraram, para apresentar na culminância junto com a exposição. Alguns registros, logo no início, chamaram a atenção. No primeiro deles, foi apresentada a seguinte imagem:

Fotografia 6 – Passagem entre a diversão e a educação.



No texto enviado pelo grupo, comentando a foto, lê-se:

Essa imagem mostra um jovem com o uniforme de rede municipal passando por uma pracinha onde é comum os jovens se encontrarem para se divertirem. Mas, também, a mesma pracinha que é de costume os jovens se encontrarem para fazerem festas e etc., é o mesmo lugar onde os mesmos vão para a escola. E mesmo que tenha a imagem de São Jorge, não há

¹⁸ O curta pode ser acessado em: <https://vimeo.com/57497340>.

nenhuma discriminação por qualquer religião e pessoas diariamente passam e leem as palavras de fé. Um ponto de encontro comum e bonito.

No vídeo, que demos o título de *Passa a visão: olhares da juventude do Engenho*,¹⁹ duas integrantes do grupo, que aceitaram participar das filmagens, relataram um pouco do seu cotidiano no bairro. A praça é uma espécie de ponto de encontro não apenas dos jovens, mas de todo o bairro, local onde, de acordo com uma das alunas, “muita gente fica sentada lá antes de ir para a escola”, mas também onde ocorrem feiras, festas etc.

O grupo de alunos que realizou esse trabalho sempre foi muito reticente ao falar sobre o próprio bairro e os vínculos que mantêm com a vizinhança, mas o fato é que recorreram a uma praça, ponto de encontro não apenas de alunos da escola, mas de outros moradores, que frequentam a feira, as festas, entre outros usos.

Se, como afirma Nora, lugares de memória são “sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos idênticos” (NORA, 1993, p. 13), os sujeitos só lembram a partir do ponto de vista de um grupo social específico, ao qual de alguma forma se vinculam: a memória está interligada diretamente às identidades sociais.

Para Halbwachs (2004, p. 35), só temos capacidade de lembrar quando assumimos o ponto de vista de um ou mais grupos e nos situamos em uma ou mais correntes do pensamento coletivo:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança; é necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade.

As alunas contaram que, no dia a dia, se divertem andando pelo bairro, conversando e frequentando a casa umas das outras, mas que para se divertir “elas vão para outro lugar que não o Engenho da Rainha”, ou seja, saem do bairro e vão para outros espaços, como ao shopping e ao Parque Madureira.

Nas entrevistas que fiz com alguns alunos, eles também relataram que para se divertir precisavam sair do bairro, como a aluna Shayenne (13) que afirmou: “aqui não tem nada pra

¹⁹ Passa a visão é uma expressão que os alunos usam muito quando uma outra pessoa vai lhes dizer algo. Seria como “Fala” ou “diga”. Quando eles vão dizer algo e querem chamar a atenção para isso, dizem “Pega a visão”.

fazer, a não ser as festas e o pagode, eu prefiro ir para outros lugares”. Ao mesmo tempo em que têm muitas referências no bairro, como família, amizade e lazer, eles afirmam que o bairro não é uma boa opção de divertimento.

O próprio grupo que fez a foto acima foi um dos mais difíceis de mobilizar para o trabalho. Elas são consideradas as *nerds* da turma e da escola, escutam rock e pop sul coreano, diferentemente da maioria dos demais alunos, que escuta funk, rap e pagode. Afirmavam que a escola era “um saco”, que não tinha ninguém legal para elas e que o bairro não possuía nada interessante. Contudo, dedicaram-se ao trabalho e falaram sobre a sua rotina e a rotina de parte da juventude do bairro. Após a apresentação do filme para a escola, o grupo passou por mim e discretamente fez um gesto de *ok* com a mão, o que já representou um grande retorno ao trabalho.

Além disso, as alunas afirmam no vídeo que escolheram a praça também pelos azulejos e pelo grafite, ou seja, as referências estéticas são importantes para atraí-los, especialmente na quase ausência de opções de espaços de lazer, a praça se torna acolhedora para a juventude do bairro se reunir, mesmo que apenas para conversar antes da entrada na escola.

Interessante notar que boa parte dos alunos menciona essa praça nas entrevistas como um ponto de encontro no bairro, mas que, por mim, era desconhecida, assim como para outros professores, a quem entrevistei.

No desenrolar do projeto, alguns detalhes me chamaram atenção. Como afirmei no primeiro capítulo, a escola atende especialmente aos moradores dos conjuntos e das favelas do entorno, como a Favela da Galinha, do Engenho, Juramento e Juramentinho, além de alguns poucos do Complexo do Alemão. Ao analisar as imagens, deparei-me com uma questão interessante: havia uma diferença de perspectiva entre as fotografias dos moradores das favelas e as de quem morava nos prédios “do asfalto”. A foto a seguir exemplifica isso.

Fotografia 7 – Vista do Engenho da Rainha por Kayo Calderaro.



A maioria dos grupos de alunos que moravam nas favelas optou por fotos que enfatizavam a vista que possuíam do resto da cidade, enquanto que os grupos de alunos que habitavam o “asfalto” trouxeram imagens de praças e outros espaços de lazer. Em umas das falas do vídeo, um dos alunos comenta a importância da vista para ele.

Aqui foi onde eu nasci e me criei. Gosto de ficar olhando para a vista, porque me acalma. Eu gosto de ver o bairro de um lado e de outro ver o Cristo Redentor.

Essa fala traz em si uma reflexão importante: o fato de os alunos escolherem fotos da vista e se orgulharem de terem no horizonte símbolos do turismo da cidade do Rio de Janeiro pode gerar diferentes interpretações, qual seja o privilégio/orgulho, de fato, de morar no alto do morro e ter uma vista ampla da cidade, mas pode indicar também a busca por lugares representativos fora do lugar de moradia, como se não houvesse ali um espaço digno de apresentação para o trabalho. Ou talvez, e de forma bastante significativa, incluir-se na cidade mais ampla a partir do seu território. Mas pode ser um olhar à distância, como a metaforizar a própria distância com que essa parte da cidade-espetáculo olha (quando olha) para esse território.

Essa foto me remeteu às inúmeras vezes em que fizemos atividades externas com os alunos, em outras áreas da cidade, e nos deparamos com a desconfiança de seguranças e responsáveis pelos espaços visitados, assim como por vários transeuntes, simplesmente por estarem com a camisa da Rede Municipal de Educação (e diria de maioria negra e pobre) e se comportarem como adolescentes, rindo, andando em grupos e brincando entre si.

Um participante de um outro grupo que também trouxe uma imagem da vista assim explicou a escolha da foto: “Porque é muito ruim subir aquele morro todo dia, mas a vista é bonita, mas ter que subir o morro, descer o morro.”. Eu pergunto se deveria ter outro tipo de acesso que não a pé. Então ela, de uma maneira irônica, típica de adolescente respondendo a uma pergunta óbvia, responde: “Uma escada rolante, né?”.

A sua companheira de grupo explica que já havia morado no morro (no caso, do Juramentinho), mas que, no momento da filmagem, ela morava em Tomás Coelho. Segundo ela, no bairro acontecem as Resenhas, mas que não frequenta as festas como a amiga (apontando para ela), porque é evangélica (com um leve sorriso no rosto). Esta tensão entre o que os alunos curtem, como o funk e a paquera, e a criação religiosa (majoritariamente de igrejas neopentecostais) é uma constante nas conversas entre alunos e professores.

O terceiro grupo já incorporou alunos mais populares da escola, que se articulam no bairro na produção das Resenhas, espécie de baile funk todo produzido pelos moradores. Curioso que as Resenhas, depois da violência, foi o assunto mais recorrente tanto na atividade, como nas entrevistas que realizei junto aos alunos.

Fotografia 8 – Resenha dos Crias



Segundo o dicionário Michaelis²⁰, resenha pode ter os seguintes significados:

- 1 Ação ou efeito de resenhar.
- 2 Descrição minuciosa e pormenorizada.
- 3 Enumeração cuidadosa; contagem, verificação.
- 4 Sinopse geral das notícias, em um noticiário.
- 5 Notícia analisada em todos os seus aspectos, com detalhes e pormenores do fato.
- 6 Análise crítica de um livro ou de um texto; resenha.

Para mim, resenha sempre esteve ligada às atividades da escola e da graduação, em que o aluno apresenta uma síntese crítica sobre alguma obra. Após o contato com os alunos, percebi um outro sentido para a palavra, que se refere a juntar os amigos e conhecidos para se divertirem, regados à música e bebida. Analisando o significado do dicionário e a apropriação do termo pelos jovens, percebe-se uma relação. Para os alunos, a resenha, inicialmente, caracterizava-se como pequenos encontros de jovens com bebida e música, em um contexto de proibição dos bailes funk pela polícia no auge das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPP). Com o passar do tempo, foram crescendo e se tornando os principais eventos do bairro, percebe-se isso na própria escola, em que diversos alunos e ex-alunos participam diretamente da festa, seja como *DJ's*, produtores ou apenas frequentadores das mesmas²¹.

No vídeo, um dos integrantes do grupo explica a escolha dessa foto e de que forma se dá a atuação deles na produção da festa: “Eu sou um realizador. Eu fecho com alguns *DJ's*, fecho com *MC*, com a equipe, entre outros. Aí tem outros parceiros que fecham outras coisas, como a divulgação e a venda de ingressos”. Perguntados sobre o lazer no bairro para jovens da idade deles, afirmaram que “na época em que começou com as resenhas, não existia mais baile. A gente começou com um negocinho, organizando com umas garotinhas”. Sobre não ter mais bailes, a resposta foi direta: “Vai perguntar lá no batalhão (risos)”. Eles dão grande destaque e importância para as Resenhas.

Nesse tempo tenso, como o Rio de Janeiro está, um caos, é um momento para relaxar, pra não viver a violência. A gente que mora aqui vê a violência de perto. Toda a hora a gente vê um amigo nosso morrendo. É isso, um momento nosso de lazer.

²⁰ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

²¹ Segundo os alunos, existem hoje diversas resenhas no Engenho da Rainha: Resenha dos crias (temos usado para quem nasce e cresce na favela); Resenha da Árvore (“só vai quem trepa”), a Resenha dos 7 e a Tropa da Lajinha.

Sobre as dificuldades de se produzir uma festa no bairro, comentaram os problemas com o poder público, inclusive com operação da polícia no meio da festa, impedindo a sua realização.

Interessante pensar nas Resenhas a partir dos conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1994). Sob esta perspectiva, as primeiras correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994 [1980], p. 46). As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como ações desviacionistas, que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte no jogo em questão. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”.

Um outro grande momento da atividade foi a contribuição de uma dupla de alunos que falou sobre o seu trabalho de evangelização no bairro. No texto explicativo da foto, assim justificaram a escolha:

Essa foto representa pra nós pelo fato de que tentamos ser uma geração diferente que se afasta a cada dia do que chamamos de pecado pois outrora estaríamos fazendo coisas erradas, mas Deus nos proporcionou a oportunidade de termos salvação. Nós tentamos juntos a cada dia evangelizar no Engenho da Rainha para que possam conhecer o evangelho.

Fotografia 9 – Louvando ao Senhor.



No vídeo, a aluna apresenta o trabalho que desempenha no bairro: “Como o jovem tem dificuldade de entender o que é o evangelho, nós usamos o meio do louvor, da pregação, da dança, da apresentação de peças, para que eles venham a entender mais (...).”

Apesar de não ser o foco do trabalho, a atuação das igrejas do bairro com a juventude merece um estudo, pois muitos alunos e ex-alunos são envolvidos com atividades lúdicas nesses espaços, especialmente em grupos de teatro, dança e canto. Inclusive, essa fala aponta possíveis caminhos para a atuação da escola junto aos jovens do Engenho, tamanho o potencial que algumas igrejas alcançam nesse trabalho. Flávia Gallouckydio, na entrevista,²² já havia observado isso.

Então, aquela ideia de que oh, aqui não tem nada para fazer, mas a gente cria coisas pra fazer, então aqui tem a resenha, aqui tem o baile, tem a galera do pagode, tem a Igreja. Não tem teatro, mas eu vejo fotos deles fazendo uma espécie de teatro na Igreja com o lúdico, que é uma coisa histórica da igreja, porque se você não trabalha com o lúdico, não tem fiel. E a gente precisa

²² Entrevista realizada em Janeiro de 2018.

aprender isso. Como eu não vou trabalhar com o lúdico? Eu não vou ter audiência. Então, se eu quero audiência, não é que você vai virar, como alguns falam, um palhaço, mas porque eu tenho que trabalhar só com a apostila da prefeitura. O que é conteúdo, né? Nós temos que discutir isso, o que é conteúdo? Conteúdo pra quem?

Importante frisar que a aluna em questão teve um desempenho na filmagem excepcional, muito articulada e segura no momento, o que contrastou com a sua participação na escola em boa parte dos anos em que ali esteve, marcada pela timidez e pelas dificuldades com a escrita. Depois de assistir ao vídeo, refleti muito sobre a demora em perceber essa e tantas outras habilidades invisibilizadas no processo educacional.

Outro detalhe interessante na fala da aluna diz respeito à análise que ela faz do bairro.

Eu moro aqui tem pouco tempo, mas eu pude perceber que esse é um bairro muito produtivo, assim como a sala de aula, as escolas. Tem gente que se considera burra, só que não existe ninguém burro. Todos nós sabemos. É uma questão de querer fazer ou não. O bairro do Engenho da Rainha, pra mim, é um bairro muito produtivo, e que todos nós podemos fazer alguma coisa pelo bairro, mas a gente não se mobiliza para fazer nada, a gente quer ficar parado, olhando as pessoas que fazem, quando nós também temos talento, podemos fazer, mas não fazemos.

Impressiona a dificuldade que a escola possui em perceber nos alunos e no entorno elementos para o trabalho pedagógico. Em todas as conversas que tive com os funcionários, além dos discursos nas reuniões, a ideia de aproximar a comunidade da instituição é unanimidade. Contudo, o que se percebe nas falas é uma visão utilitarista da comunidade, especialmente no auxílio às questões de indisciplina e, até mesmo, no aproveitamento como mão de obra. Em uma das entrevistas que fiz com uma professora, lê-se:

Sinto até que eu poderia até estar puxando mais da comunidade, que é uma coisa que a gente planeja para o próximo ano, eu sinto que a gente ficou um pouco afastado da comunidade. De repente por causa dos problemas de a equipe ficar muito sozinha na escola. Uma das propostas que vem é justamente se voltar para a comunidade. Tanto é que já teve mãe que “olha, se precisar de fazer obra... se der material eu venho aqui e faço” e a gente tem que procurar aproveitar mais a comunidade.

O trecho final da fala da professora demonstra uma visão muito comum na escola. Quando se fala na relação entre escola e comunidade, associa-se, muitas vezes, com o auxílio da comunidade em tarefas específicas, ou alguma questão de indisciplina de aluno. Apesar de a maioria dos funcionários terem uma visão mais utilitarista na relação com a comunidade, outros perceberam a influência do contato com os alunos nas suas práticas, como pode ser observado nessa fala.

Eu posso pegar o Chico Buarque, eu tenho como fazer, mas antes eu tenho que estabelecer uma ponte com uma coisa que seja não apenas da realidade do adolescente, mas de repente a realidade deles, coisas que eles gostem, caia no gosto deles, para que eles compreendam aquilo que eu quero, e mais do que eles compreendam, porque eles podem compreender um texto do Chico Buarque, mas que eu chegue até eles, que eu consiga um diálogo, e não que a aula vire um monólogo, que eu falo, eles aprendem, e eu sou a detentora de tudo, do texto, e eles aprendem aquilo...

3.3 Entremeando as práticas

Neste capítulo, a intenção foi apresentar e refletir sobre situações de interação e assimilação recíproca entre professores, alunos, funcionários, o entorno e a cidade. Seguindo o pensamento de Bhabha, a escola se configura como um “espaço liminar”, ou seja, uma zona de contato entre culturas diferentes, em permanente movimento, construído na interação constante entre os sujeitos que a compõem. Segundo Gomes (2013, p. 30),

Neste terceiro espaço, neste entre-lugar, espaço liminar de significação, marcado por tensões de diferenças culturais, as mais criativas formas de identidade cultural, para além das noções de pureza e originalidade, são produzidas nas margens “margens entre” (in between) formas de diferença, nas interseções e transposições através das esferas de classe, gênero, raça, nação, geração, localização.

Na primeira atividade apresentada, que dialoga mais com os conteúdos do currículo oficial, o trabalho com a memória do bairro através da conversa com moradores antigos, apresentou informações interessantes sobre sentimento de pertencimento, valorização do lugar de moradia dos alunos e deles próprios. O caminhar pelo território apresentou a alunos e professores um pouco do seu cotidiano e nos permitiu explorar o bairro de uma maneira que ambos não conheciam. Tudo isso falando de histórias de reis e rainhas, mas também de figuras da cultura popular e moradores comuns do bairro.

A segunda atividade, mais focada nos afetos e nos espaços apropriados pelos alunos e pela juventude do bairro e no sentimento de pertencimento deles, evidenciou a apropriação do território pelos alunos e pela juventude do bairro, levando-se em conta a carência do bairro em termos de equipamentos culturais e áreas de lazer. Seguindo a ideia das estratégias e táticas de que Certeau fala, vimos que uma observação mais próxima pode desconstruir a ideia muito comum na fala de funcionários e alunos de que o bairro não possui nada, que é marcado apenas pela violência e pela falta.

Além disso, mostrou um pouco da riqueza das subjetividades dos alunos em meio a uma escola que negligencia por vezes tais saberes. Alunos que, com frequência, não se expressam em sala de aula ou se expressam de maneira hostil, porque na verdade não se enquadram nas atividades específicas das instituições escolares. Quantas habilidades e saberes foram apresentados nestes trabalhos, mas que não são levados em conta pelas instituições de ensino?

Através de atividades que exploraram o cotidiano dos alunos e do entorno, entra-se em contato com os desejos e as maneiras de ser e fazer dos mesmos, que muitas vezes driblam as dificuldades para sobreviver e se reinventar, bem como para se expressar e se divertir. As próprias conversas com alunos e professores demonstram isso. A partir do momento em que se trabalha em uma escola de um bairro pobre, sem recursos e com altos índices de violência, os sujeitos já sofrem um processo de deslocamento que surge do contato com outras realidades e lugares.

Assim, uma escuta mais atenta dos processos que ocorrem na escola demonstrou a complexidade do ambiente escolar e como pode enriquecer o currículo da escola, especialmente quando se trata de uma escola em um bairro da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, tão marcado pela violência, mas também por uma população que constrói as brechas para resistir e reexistir em meio a tudo isso.

Nesse sentido, reforçar a ponte que liga a escola através dos alunos pode criar laços mais fortes entre professores, funcionários e alunos, bem como reforçar o sentido de pertencimento ao bairro e a necessidade de os alunos intervirem no território como sujeitos ativos. Tudo isso se transforma em currículo e possui uma potência enorme.

CONCLUSÃO

Paulo Freire narra uma história que viveu em que o gesto de aprovação de um professor, diante de toda a insegurança da juventude, além da opressão que sentia na escola, significou muito para ele quando aluno. Significou tanto que, anos depois, descreveu com detalhes o que ocorreu. Em uma passagem, afirmou:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência do que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase que exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 1998, p. 17).

Essa passagem me fez refletir sobre toda a minha trajetória no magistério, em que esta dissertação de Mestrado se constitui como um aspecto dela. Lembrei-me da chegada à escola e das dificuldades que encontrava e que encontro até os dias de hoje. Lembrei-me das noites de angústia que caracterizavam a véspera das aulas e a frustração de preparar aulas e os alunos não reagirem bem. De ouvir muitas vezes que “bom” professor é aquele que tem domínio de turmas, que é organizado com as notas e com o diário de classe.

Em momentos de crise, que ainda hoje as tenho, questionava-me se havia feito a melhor escolha profissional. Será que realmente gosto do que faço? Dá para trabalhar com pouca estrutura, com alunos muitas vezes hostis a você? Assim como muitos professores, achei que a rede municipal fosse um degrau da minha carreira no magistério, que buscava novos horizontes, mais tranquilos para trabalhar. Fico pensando se buscava mesmo essa calma.

Dessa forma, a escolha do objeto e do curso de Mestrado em Cultura e Territorialidades (PPCULT/UFF) me fez repensar essa trajetória, para o bem e para o mal. Vou explicar. Em primeiro lugar, eu tive que lidar com questões muito íntimas minhas, como por exemplo, a de ser pesquisador em meu próprio lugar de trabalho. Em diversos momentos

do Mestrado, tive dificuldade de conciliar a pesquisa de campo, como o registro das atividades e dos discursos dos sujeitos, estando em sala de aula, com as atividades que são inerentes à função, como as aulas, as avaliações, as reuniões, entre outros. Além disso, tive muita dificuldade em abordar funcionários e alunos para as entrevistas, o que é curioso, porque me considero bastante comunicativo de uma forma geral. Nesse sentido, o trabalho do orientador foi fundamental em apontar os problemas e encaminhar em conjunto as soluções.

Do mesmo modo, refletir sobre o seu próprio ofício expõe o que consideramos qualidades nossas, mas também o que consideramos feridas e limitações. Ouvir os alunos falando de si, do seu universo e do que lhes é caro, é gratificante e exercitei muito a escuta e a observação, registrando no cotidiano da escola situações extremamente ricas, como as que apresentei no capítulo três, por exemplo. Contudo, ao mesmo tempo foi muito angustiante, na medida em que me deparei, nas falas dos alunos e também na análise dos episódios que culminaram no conflito do segundo capítulo, com as grandes limitações da escola e de mim mesmo e que muitas escapam ao nosso controle. Acredito que teria sido muito mais difícil para pensar sobre essas questões sem a ajuda que tive, tanto do meu orientador, que acreditou neste projeto e evidenciou o meu protagonismo nesse trabalho, como também das disciplinas que fiz e dos autores que li, alguns nem foram citados ao longo dos três capítulos da dissertação.

Percebi também quão distante está o trabalho de aproximação dos pais dos alunos com a escola, tanto que aparecem pouco ao longo da dissertação. Sei que não é um problema exclusivamente meu, pois, de fato, este trabalho está bem aquém do ideal em muitas escolas, nas quais os responsáveis não participam muito do seu cotidiano. Contudo, é duro para mim não os perceber aqui como gostaria.

Nesse sentido, não posso falar desse trabalho sem falar de mim mesmo. Acredito que um processo gradual vinha sendo gestado em mim, resultando neste trabalho, que tem a ver com o fortalecimento de uma mudança de postura em relação à escola e ao meu papel na instituição: o deslocamento do foco nos problemas da escola para a busca por soluções, pensando na escola como um espaço em disputa e de protagonismo dos alunos e da comunidade que atende. Mais do que isso, um deslocamento do saber da escola para os alunos e para a comunidade. Acho a rotina da escola massacrante e boa parte do currículo sem sentido para aquela realidade e o que busco é observar as potencialidades de alunos e do entorno e transformar isso em currículo. Positivar o que costuma se caracterizar como negativo.

Acredito que meu olhar tenha mudado muito, não apenas em relação à luta pela escola pública, tão abandonada propositalmente pelos governos. O descrédito em relação ao ensino público, mas que na verdade se estende a boa parte do serviço público, é uma política de governo. Enquanto a população e nós servidores nos tornamos céticos sobre o serviço público, escolas e turmas vão sendo fechadas e o ensino público vai perdendo alcance em detrimento do ensino privado, que se expande, mas também se monopoliza. Como iremos resistir a isso? Com certeza, não será apenas com discurso ou movimento de greve, mas com intervenção na realidade local.

O que esta dissertação procurou demonstrar, a meu ver, foi justamente uma possibilidade de resistência a esse descrédito, através da observação atenta dos alunos e do entorno, desconstruindo a lógica da escola que traz o saber a alunos que recebem passivamente este conhecimento. A escola pública precisa se descolonizar e repensar os seus objetivos se quiser resistir a tudo isso. Para tal, é necessário refletir sobre seus processos, compreendendo e problematizando as diferenças culturais. O projeto pedagógico da escola precisa estar focado em ações que fortaleçam o protagonismo dos alunos e da comunidade, sem abrir mão totalmente dos conteúdos, que são exigidos em algum momento da vida deles. Isso pode gerar empatia e estreitamento dos laços entre todos que chamamos de comunidade escolar.

A escola pública é atravessada por muitas questões que não discuti nessa dissertação e que merecem aprofundamentos posteriores, como, por exemplo, a questão da formação continuada dos docentes, de extrema importância para a escola travar a disputa tão desigual com as novas tecnologias, como as redes sociais e os *smartphones*; com a globalização e o ritmo acelerado da informação. Também o impacto de anos de gestão do Partido da Mobilização Democrática Nacional, PMDB, para a educação municipal do Rio de Janeiro.

Neste trabalho, refleti sobre a escola, como resultado do processo de hibridização cultural, como apresenta Homi Bhabha, ou seja, pautados pelo embate, mas também por um Terceiro Espaço, fruto dessas interações. Assim, no primeiro capítulo, traço um perfil do complexo cenário em que a escola se encontra: um pequeno histórico do bairro do Engenho da Rainha; o perfil sócio-econômico dos meus alunos e dos funcionários; bem como uma apresentação da chamada comunidade escolar, tão falada, mas pouco problematizada. Acredito que esta apresentação do cenário foi importante para localizar o contexto da escola e dos lugares em que os sujeitos envolvidos no processo educativo falavam. Um dado interessante, por exemplo, foi o fato de nenhum professor viver na localidade. Contudo, nas

falas de muitos, a impressão que se tem é a de que os visitantes seriam os moradores. Uma das ausências que percebi foi a das merendeiras terceirizadas, que não aparecem no trabalho, o que pode refletir a divisão interna que existe dentro das escolas entre servidores e terceirizados.

Para a questão do conflito que ocorreu na escola e apresentado no segundo capítulo, trouxe uma pequena reflexão feita por alguns autores, que me fizeram mudar o ponto de vista acerca da natureza do acontecimento. Percebi, por exemplo, que o conflito é dialético e constitutivo de qualquer relação pessoal ou profissional, especialmente coletiva, e que isto não é necessariamente negativo, pois oferece inúmeras possibilidades de análise. O conflito rearticula posições e pode dar voz a quem se sente injustiçado ou silenciado na comunidade escolar. Assim, o embate é mais produtivo quando se transforma em ferramenta de intervenção na realidade, acredito que seja uma marca do meu trabalho e deste programa de pós-graduação

Já, no terceiro capítulo, através de dois projetos pedagógicos da escola, desenvolvidos por um grupo de professores da escola do qual faço parte, apresentei um momento de encontro muito rico, em que alunos e moradores protagonizaram as ações, a partir do dia a dia deles, trabalhando com a memória e os saberes e fazeres locais. Percebi que o trabalho apenas com os conteúdos do currículo oficial não leva em conta as subjetividades dos alunos e dos moradores e os seus cotidianos. Assim, deslocar o conhecimento para outros espaços revelou habilidades e pertencimentos que a escola não costuma evidenciar e que pode render bons frutos, inclusive na relação tensa que existe dentro do espaço escolar.

Hoje acredito que avancei em alguns daqueles aspectos, como, por exemplo, em relação à segurança no tratamento com os alunos, tentar compreender as diferenças que existem entre nós, bem como os limites de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Consegui também consolidar no imaginário da escola a importância dos projetos pedagógicos, chamando os alunos para o protagonismo das ações da escola. Este trabalho teve muito de todas as pessoas que trabalham comigo e que sempre que me encontro em crise não me deixam esmorecer, porque carregam em si a luta por uma escola e por um mundo melhor. Lutamos por uma escola pública, gratuita e de qualidade no “chão da escola” e nas ruas.

Falando em gestos e afetos, encerro com um trecho do discurso da última turma de formatura (2017), em que fui um dos homenageados. A oradora da turma se chamava Ketley e me surpreendeu muito no filme “Passa a visão”, produzido no Festival da Cultura, em que fala sobre o seu trabalho de evangelização na comunidade. Aqui vai um trecho da sua fala:

Bom, o que dizer nesse momento tão feliz para nós. Nossa formatura escolheu esses professores pelo fato de que sempre estiveram presentes em nossas vidas nesse ano e que sempre nos ajudou [...] O Norbert, um professor alegre e especial que, apesar de ter seus defeitos e erros, sempre nos ajudou com sua forma divertida e interessada de trabalhar e que nos deu hoje o gosto de um bom estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Cláudia Maria Calmon. Cidade do Som: História, Música e Memória. Dissertação – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2007.

BHABHA, Homi K. O local da cultura (5ª reimpressão). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. O Terceiro Espaço - uma entrevista com Homi Bhabha (Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 24, p. 34-41.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 16/06/2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Maio-Ago, n.023. 27 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003, p.156- 170.

CENCI, Angelo. Reconhecimento, Conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. In.: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 323-342, jan./jun. 2013.

CERTEAU, Michel. “Caminhadas pela cidade” (pp.169-182) IN: *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “Relatos do espaço” (pp. 199-220) IN: *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A cultura do plural*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CEVASCO, Maria Elisa. Sexta Lição. Posições sobre cultura: o materialismo cultural. In: _____. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 99 – 118.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. In: *Cadernos de Campo*. Nº. 13, 2005.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008, p. 3-214.
- HAESBAERT, Rogério ; LIMONAD, E. *O território em tempos de globalização*. Geo UERJ, Rio de Janeiro, v. 5, p. 7-19, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- _____. *O entre-lugar do discurso latino americano*. In: *Uma literatura nos trópicos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- LIMA, Rachel Gomes de. *Senhores e Possuidores de Inhaúma: propriedades, famílias e negócios da terra no rural carioca "oitocentista" (1830-1870)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2016
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. *O Engenho da Rainha: feixes de direitos e conflitos nas terras de Carlota (1819-1824)*. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2015, vol.35, n.70, pp.65-85. Epub Nov 24, 2015.
- PACHECO, José; PEREIRA, Nancy. 2007. *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. *Cadernos de Pesquisa* 37, 131: 371 - 398.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.
- REIS, G.R.F.S.; CAMPOS, M.S.N.; FLORES, R.L.P. *Currículo em tempos de Escola sem Partido: Hegemonia disfarçada de neutralidade*. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 2, p. 200-214, maio/ago. 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME nº 1074 de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.mprj.mp.br/documents/112957/1485448>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- SILVA, Tomás Tadeu e outros. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: E. Morais (Org.). *Simmel: sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- VERSIANI, Daniela. (2002), *Autoetnografia: uma alternativa conceitual*. *Letras de Hoje*, 37 (4): 57-72, dez.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. Base e Superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, São Paulo, nº 65, p. 210-224, março/maio, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Anexo**Alunos**

Gráfico 1 - Cor

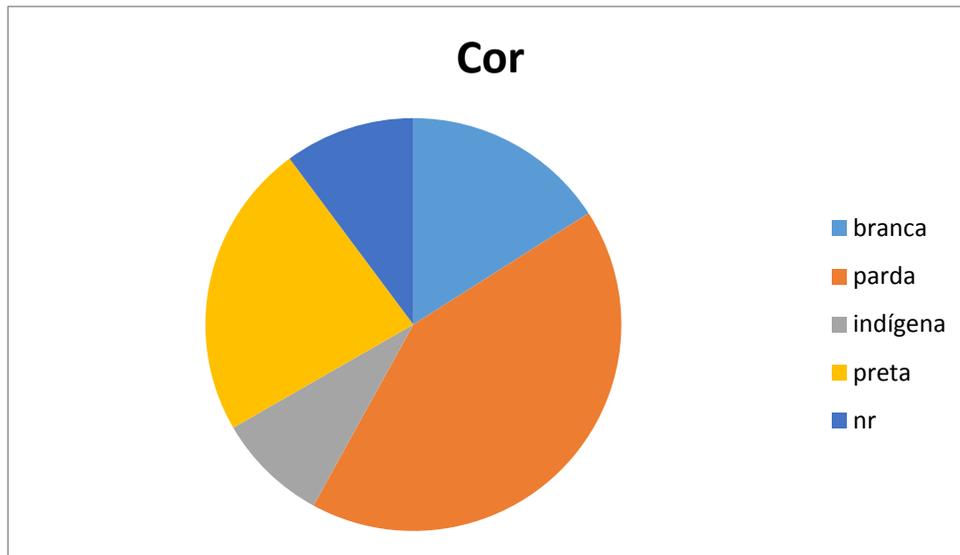


Gráfico 2 - Bairro

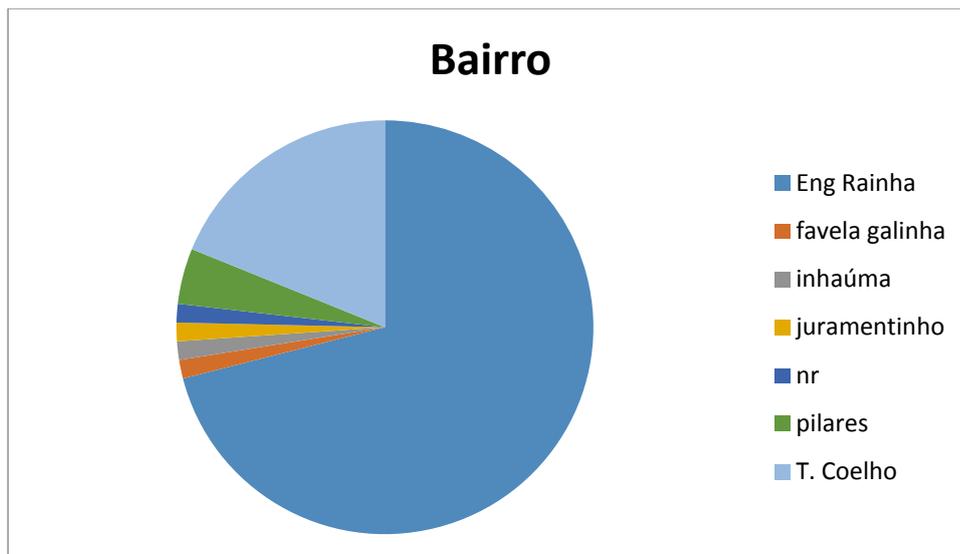


Gráfico 3 - Religião

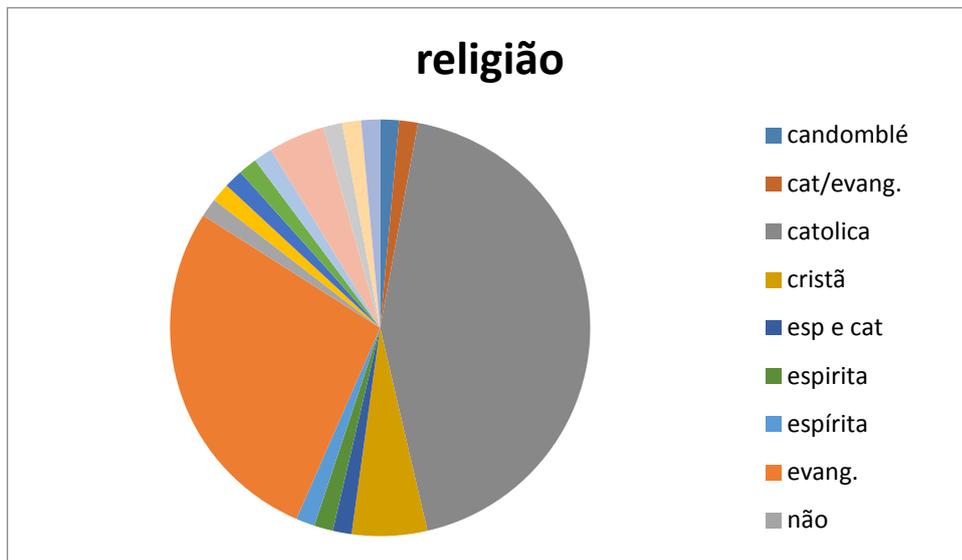


Gráfico 4 - Casa

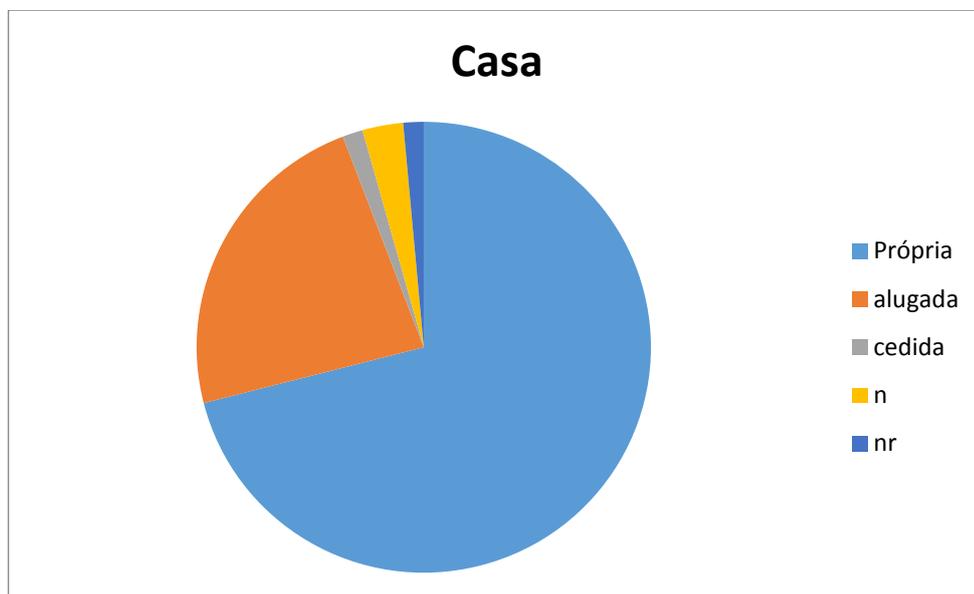


Gráfico 5 – Escolaridade Pai

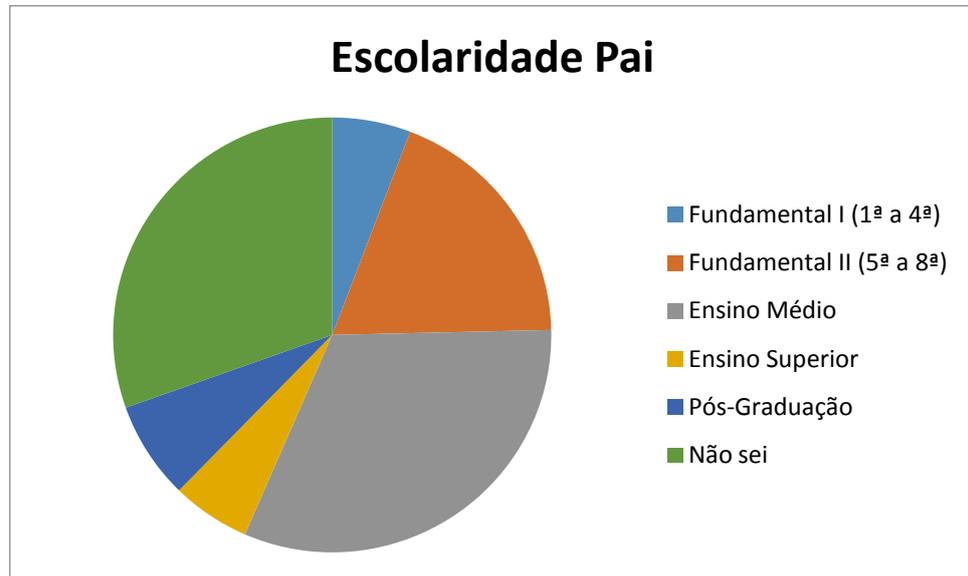


Gráfico 6 – Escolaridade Mãe

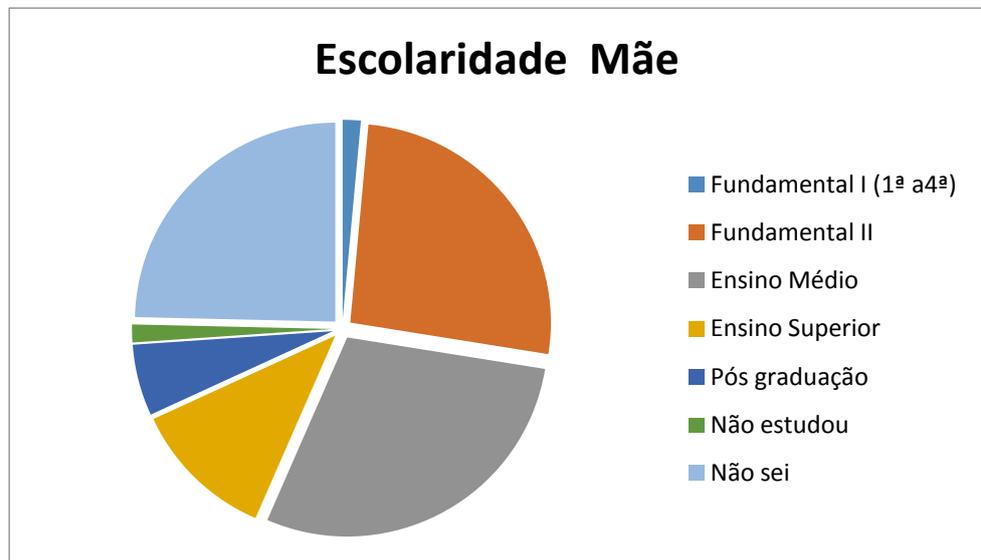


Gráfico 7 – Renda Familiar

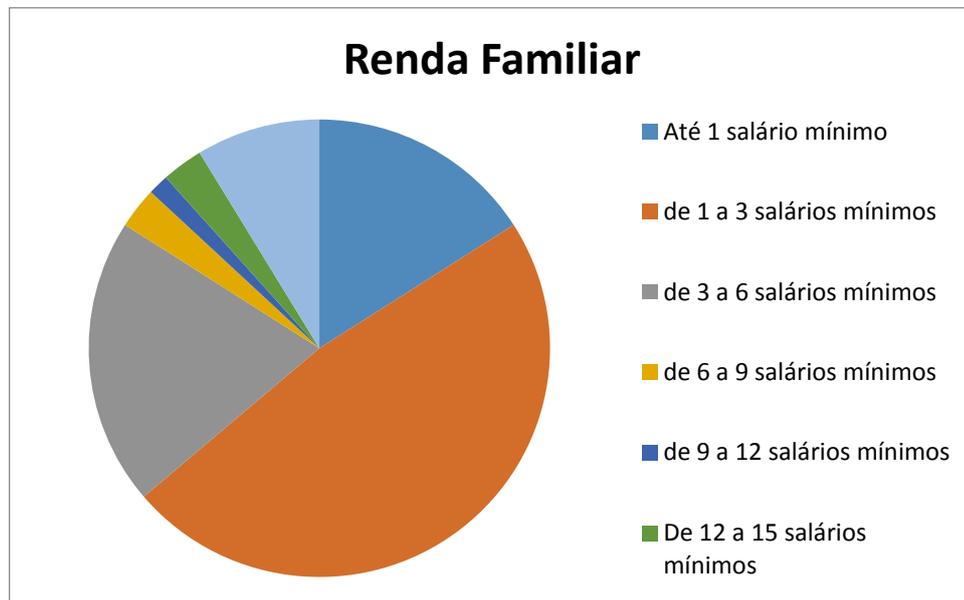


Gráfico 8 – Cotidiano da Comunidade

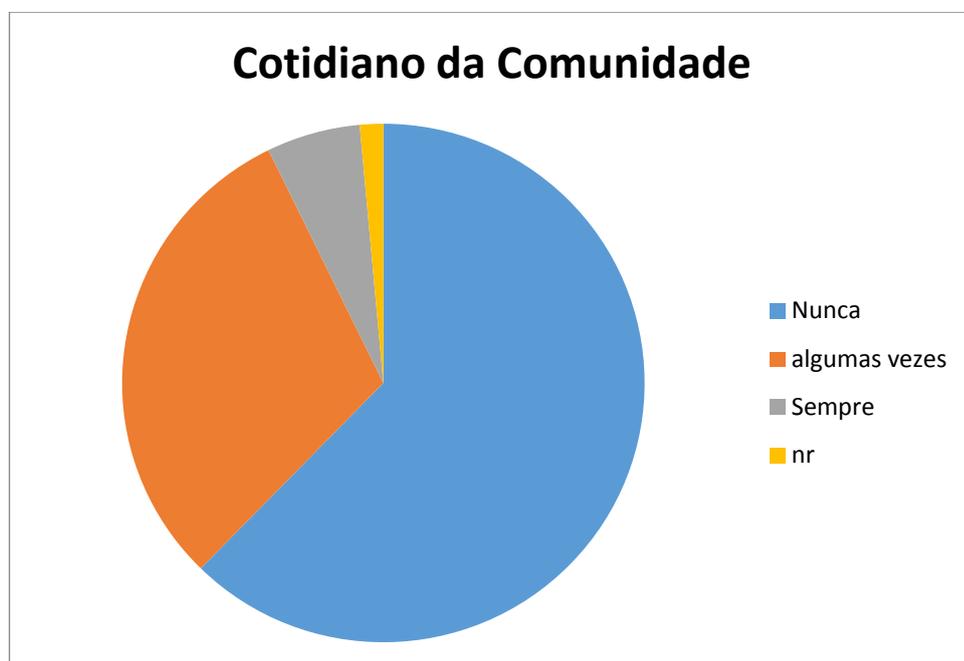


Gráfico 9 – Atividades

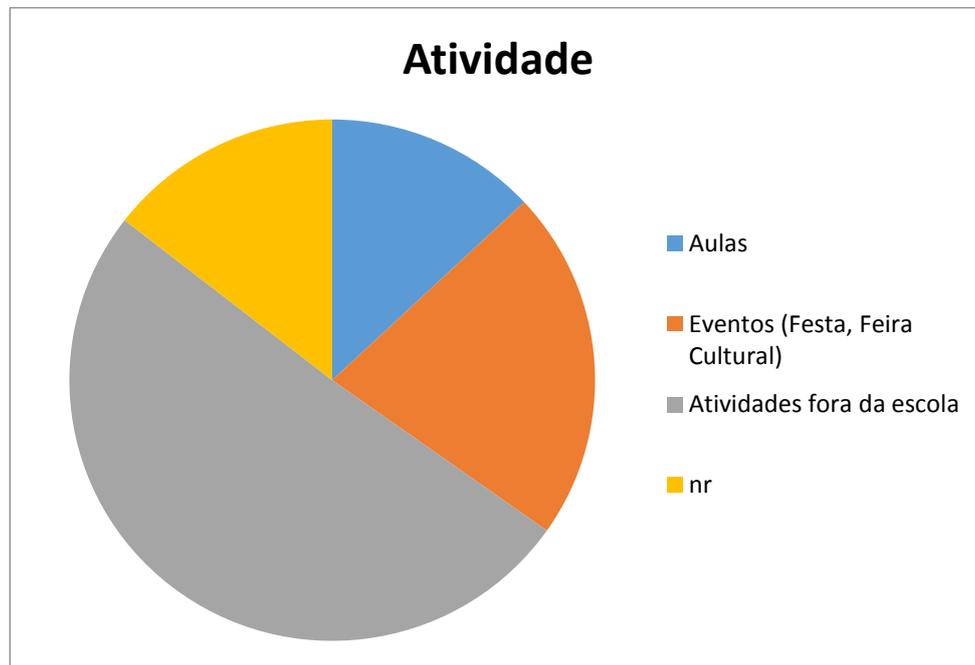
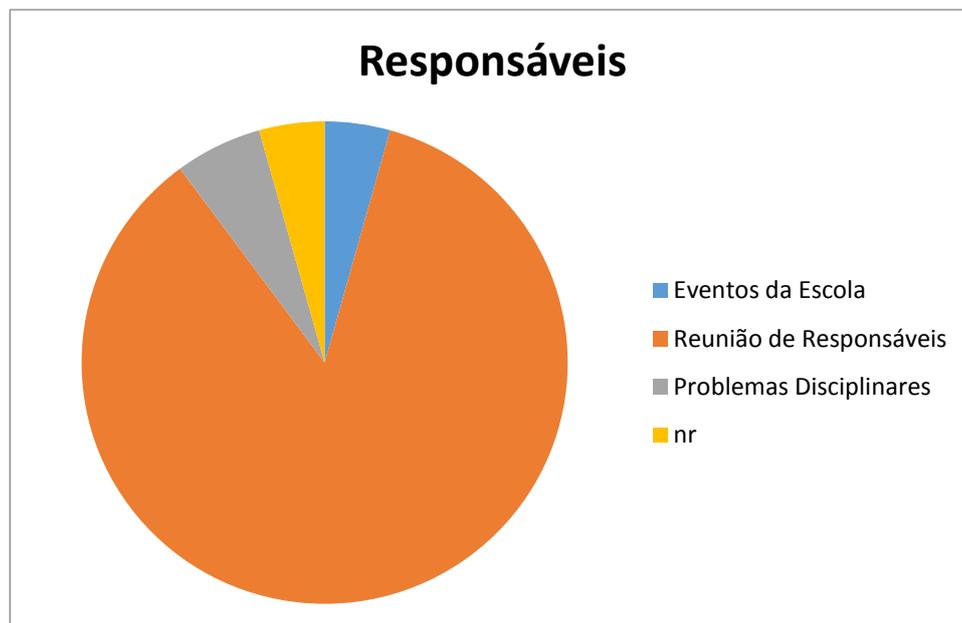


Gráfico 10 - Responsáveis



Funcionários

Gráfico 11 – Casa

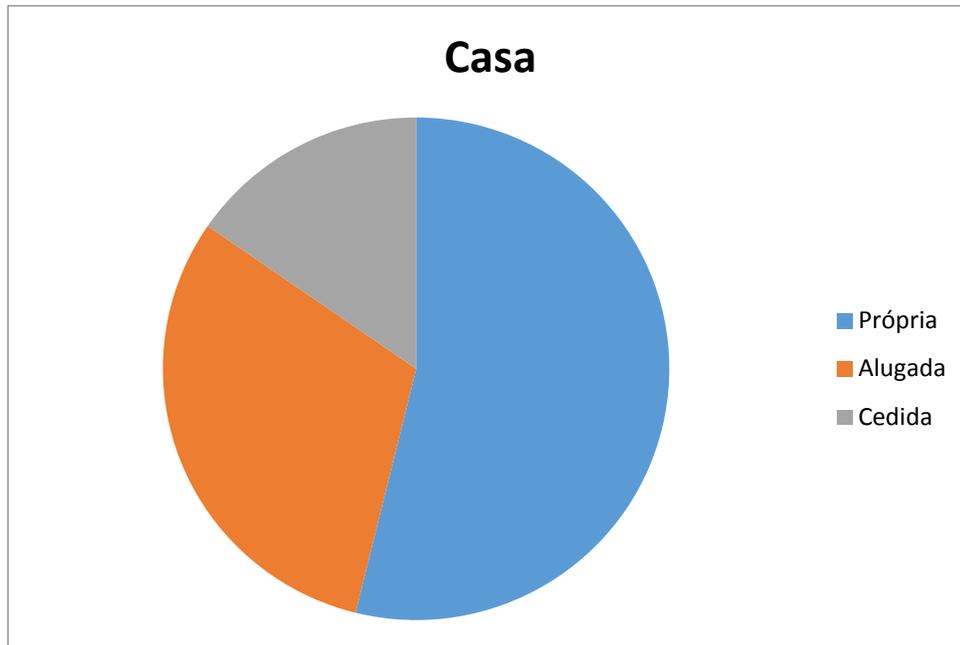


Gráfico 12 – Moradia

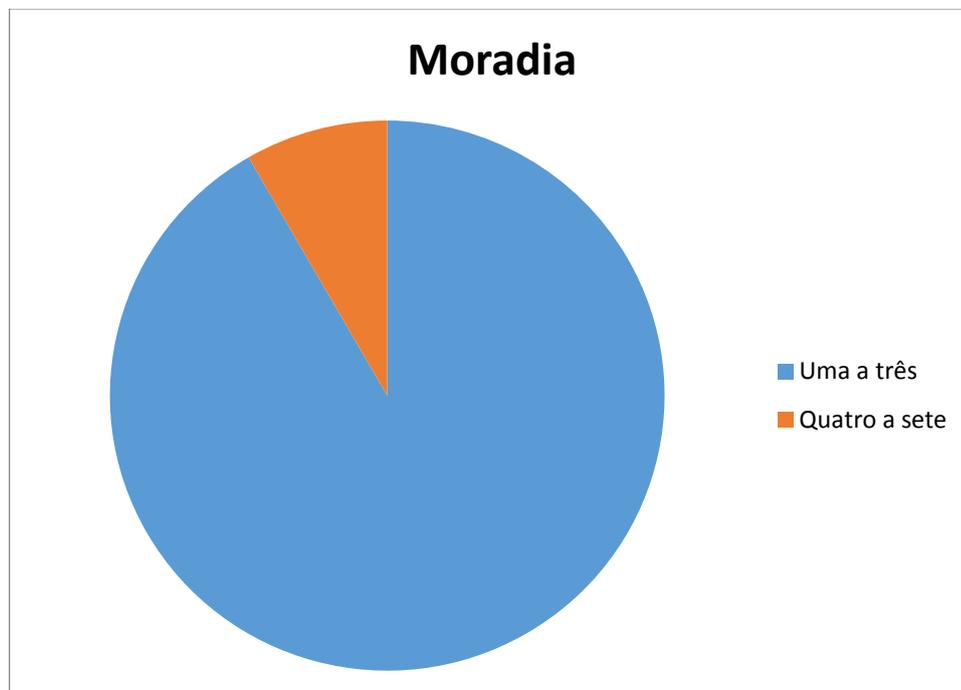


Gráfico 13 – Cor

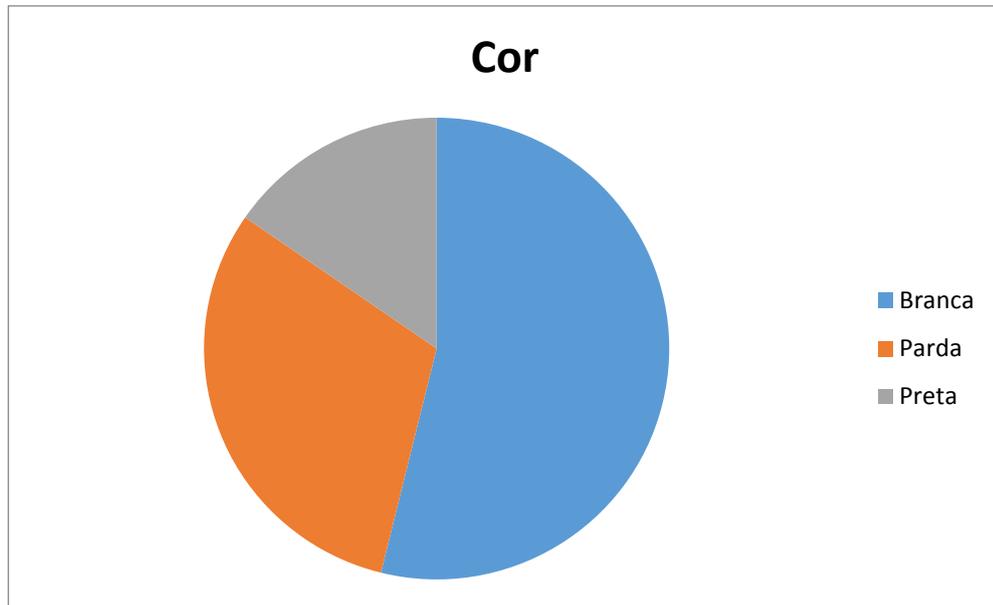


Gráfico 13 – Escolaridade Pai

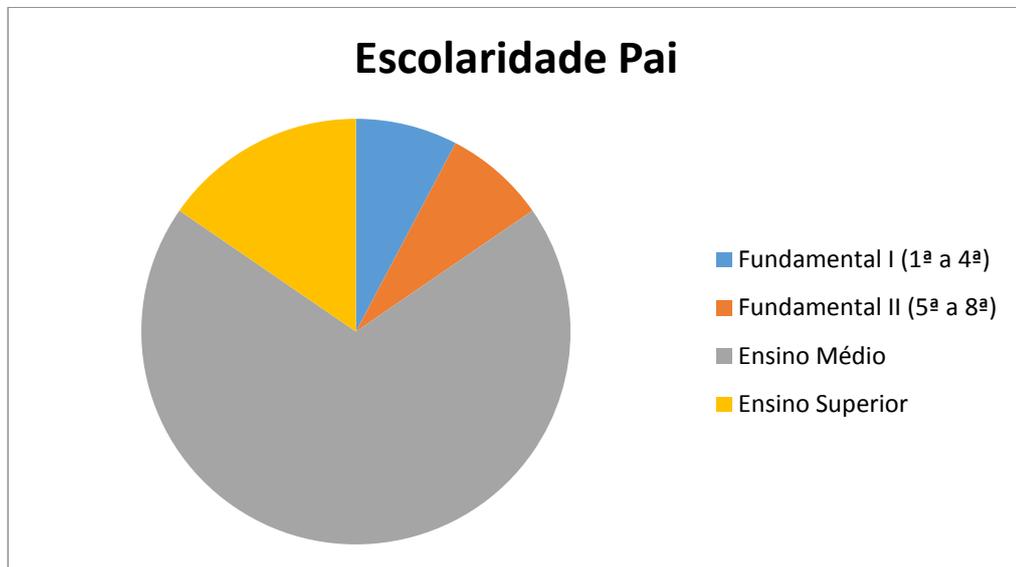


Gráfico 14 – Escolaridade Mãe



Gráfico 15 – Renda

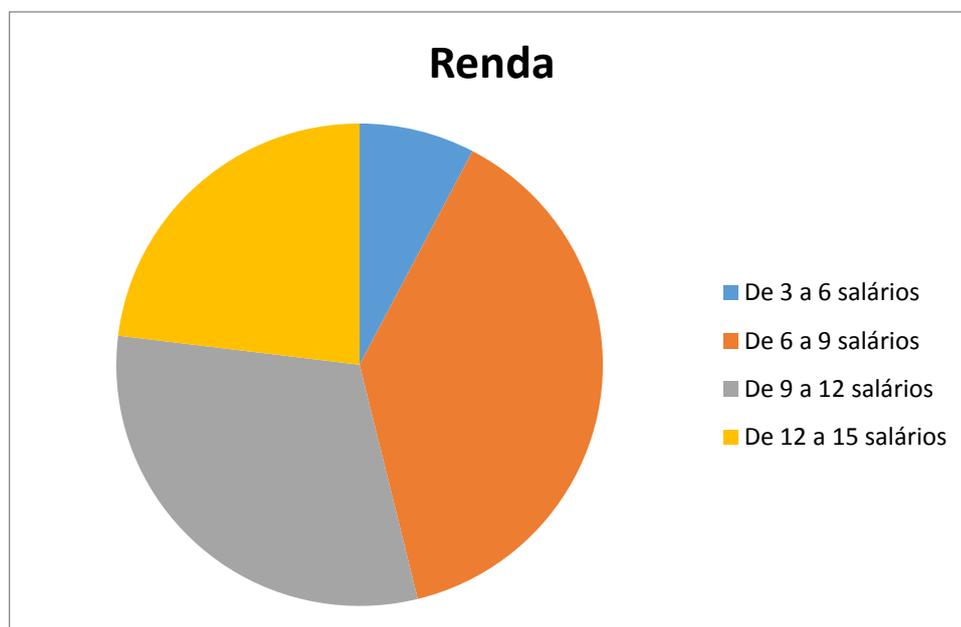


Gráfico 16 – Religião

