

1

Introdução: a organização para um desfile

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

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

A construção deste enredo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um olhar no estudo da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os caminhos trilhados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Nome fictício para designar a escola escolhida.

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