

3 Cultura/s: o samba dos conceitos

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

3.1 Escola e cultura/s

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2

Cultura escolar/cultura da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

} bis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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