

**A ESCOLA “É NÓS”? IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NAS
INTERAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A COMUNIDADE.**

Bruno Souza Norbert Costa¹

Resumo: O cenário atual da chamada globalização exige respostas de uma escola cotidianamente questionada em sua função social. Uma instituição pressionada pelo trabalho curricular e pela busca por um lugar mais atrativo para os alunos e de formação de um indivíduo autônomo e crítico, que se assuma como sujeito. Neste sentido, o trabalho audiovisual - realizado em uma Escola Municipal localizada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro - mostrou-se uma ferramenta importante para nortear a discussão acima, trabalhando em uma perspectiva relacional, enfatizando o local e a comunidade, assim como aspectos referentes à identidade, memória e representação dos alunos e do entorno. Com isso, foi percebido um maior envolvimento dos alunos na atividade, bem como uma mudança no olhar sobre si e sobre o seu lugar de moradia.

Palavras-chave: Escola, Cultura, Representação, Território, Memória.

Em tempos de avanço da chamada globalização e de grandes mudanças trazidas pelas novas tecnologias, as cidades experimentam um acelerado fluxo de informações e produtos, bem como de pessoas e ideias, que acarreta mudanças no âmbito de toda a sociedade, nas relações sociais e até mesmo nos espaços físicos. Percebe-se que este processo é dialético, uma vez que, simultaneamente, há uma tendência a se valorizar o local, tanto por uma questão de mercado, como por aspectos relacionados à resistência cultural. Com efeito, estas alterações, evidentemente, afetam as instituições escolares, que vêm sendo cotidianamente questionadas sobre a sua intervenção na sociedade contemporânea. Fala-se em crise e na incapacidade de as escolas dialogarem com os novos tempos, apesar de as críticas se dirigirem, em geral, às escolas públicas, e não às privadas, independentemente da perspectiva pedagógica das instituições.

O fenômeno da globalização, entendido como um processo de disseminação, em escala global, de mercadorias, informação e cultura, desafia a escola, na medida em que

¹Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (PPCULT/UFF). norbertbc@gmail.com.

exige um posicionamento em relação às demandas da juventude, altamente informatizada e, cada vez mais, interagindo com os produtos que o mercado global lhe oferece. Este processo, que expande a circulação e as trocas culturais, através da mídia e do mercado, altera a relação espaço-tempo, tendo consequências para toda a sociedade:

(...) a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um presente perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (DU GAY *apud* HALL, 2006, p. 2).

Um efeito deste intenso fluxo é uma tendência à homogeneização cultural, no sentido da percepção única de espaço e tempo. Como nos informa Raymond Williams (2005), em um dado momento histórico, há um conjunto de valores, significados e práticas dominantes, percebidos pelas pessoas como realidade, como naturais, chamado de cultura dominante. No interior desta cultura dominante, determinados aspectos são selecionados para se constituírem como o padrão, e outros são negligenciados², sendo a escola um dos instrumentos para este fim, especialmente no ato de seleção dos conteúdos. Da mesma forma, a maneira como tais conteúdos são trabalhados e a relação que a escola estabelece com a comunidade do seu entorno demonstram o papel que a instituição representa neste jogo.

No caso do Rio de Janeiro, o modelo de cidade hegemônico, exaltado pela mídia e pelo governo, exclui, na maioria das vezes, outros espaços que não fazem parte do eixo centro-zona sul, criando, assim, uma visão estigmatizada de determinadas áreas, pautada, geralmente, pela violência e pela pobreza. E este discurso, que é fruto de relações de poder e, na prática, tende à manutenção de privilégios de um grupo social, reflete-se na própria visão, em geral negativa, que os alunos têm sobre o local em que vivem e as pessoas com as quais convivem.

No entanto, este sistema de valores, chamado de cultura dominante ou hegemônica, não consegue abarcar todos os âmbitos da prática humana. E a escola pública de áreas periféricas, que é o espaço de ensino-aprendizagem de jovens - em sua maioria negros e pobres - precisa repensar a sua forma de intervenção junto à

² O que Williams chama de Tradição Seletiva.

comunidade, com o objetivo de não se conformar com o papel de elaboração e reelaboração da cultura dominante. Refletindo sobre a atuação da escola, no sentido de ser um espaço de resistência a uma cultura dominante, Pacheco e Pereira (2007, p. 388) afirmam que:

Diante das desigualdades que existem no terreno das escolas, mais reforçadas ainda com a tendência uniformizante do currículo e dos projectos organizativos, dado que as escolas tendem a ser cada vez mais parecidas entre si, a globalização, se não for admitida como uma inevitabilidade e como algo que institucionaliza uma pedagogia mundial, pode contribuir para a emergência de uma identidade de resistência.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998, p.28), instrumento que orienta o trabalho nas escolas, já aponta um possível caminho:

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

Apesar de considerar esse debate em seus documentos oficiais, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), na contramão do que diz o documento acima e a bibliografia sobre educação, investe boa parte do orçamento da pasta em materiais e avaliações padronizados, assim como em avaliações externas que valorizam a memorização de conteúdos. Inclusive, prevendo bonificação em dinheiro caso as escolas alcancem as metas ou caso os alunos consigam, por exemplo, resultados que os habilitem a passar de ano. Além disso, nos últimos anos, a SME/RJ tem dado muita ênfase na fiscalização do cumprimento do currículo baseado nos conteúdos, não importando o caráter ou o processo de ensino aprendizagem utilizado para tal fim.

O modelo de educação baseado nos conteúdos, chamado de bancário³, foi criticado por Paulo Freire, devido ao fato de desconsiderar o conhecimento dos alunos e da comunidade. Refletindo sobre o que chamou de assunção (da identidade cultural dos

³ Paulo Freire se referia a uma concepção de educação baseada na transferência de conteúdos, sem a problematização dos mesmos. Consequentemente, o êxito do ensino estaria ligado à capacidade de o professor conduzir a memorização dos conteúdos pelos alunos.

alunos), Freire (1996, p.19) afirmava que a escola comprometida com a transformação da sociedade era “incompatível com o treinamento programático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”.

Desta forma, as instituições escolares, que deveriam exercer o papel de inverter o sentido da estigmatização, disputar a luta das classificações e das representações (BOURDIEU, 1989), acabam optando por um lado do jogo, cumprindo, muitas vezes, o papel de propagadora de uma cultura dominante: “as instituições escolares são geralmente os agentes principais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante e esta é uma atividade importante, tanto econômica quanto cultural” (WILLIAMS, 2003, p. 217). Assim, neste jogo, a escola pode desempenhar a função de reforçar esta representação que os alunos têm de si e de sua localidade ou apresentar uma outra perspectiva, como indicam novamente os próprios PCN’s (1998, p.34):

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

As escolas da rede municipal de ensino criam espaços de sociabilidade e ensino-aprendizagem que marcam uma determinada localidade. São gerações e gerações que frequentam as salas de aula, muitas vezes todos de uma mesma família, trazendo suas bagagens, expectativas e frustrações. No entanto, em muitos casos, o que deveria ser um encontro entre a escola e a comunidade se torna choque, embate, pois a preocupação das instituições escolares está voltada para metas e para um currículo que não privilegia o conhecimento da comunidade e a memória local. Mais do que isso: muitas vezes, a escola ainda se coloca como a portadora do conhecimento e da civilização, em pleno século XXI.

Esta falta de diálogo gera, muitas vezes, o descompasso entre a escola pública e a comunidade, fenômeno atestado não apenas em pesquisas acadêmicas, mas também em dados estatísticos de evasão escolar, assim como no próprio dia a dia das escolas públicas, muitas vezes marcado por conflitos e pelo desinteresse de funcionários e alunos. De acordo com Paulo Carrano (2005, p. 157):

Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. O comunitário não é somente o extra-escolar, considerado como o espaço dos saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire chamou de *saber da experiência feito*.

O reflexo disso se encontra na postura das instituições escolares ao ignorarem as bagagens dos alunos e a memória local, em favor de um saber acadêmico que, muitas vezes, reforça o estigma e omite as manifestações culturais da região da qual ela própria faz parte.⁴ Em diversos trabalhos, a memória é apresentada como alvo de disputas de projetos políticos, até mesmo no interior de um grupo social. Construída socialmente, é negociada na relação com o outro, é:

Elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLACK, 1992, p. 5).

Percebe-se que se apresenta para a escola, mais do que nunca, a necessidade de se assumir como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. Isto apesar de as instituições, especialmente as públicas, serem cotidianamente questionadas sobre a sua eficiência, além do progressivo avanço da política de valorização e da cobrança de certos tipos de conteúdos.

Neste sentido, há dois anos, um grupo de professores iniciou um trabalho de convencimento dos alunos a se engajarem nos projetos da escola, a partir dos seus próprios interesses. Nesses eventos, o processo de produção passou a contar integralmente com a participação dos alunos, desde a escolha do tema, até o desenvolvimento do *slogan* e a preparação do espaço e apresentações. Em um dos projetos, o tema escolhido pelos alunos foi água e permeou os trabalhos de todas as disciplinas participantes.

O Festival Cultural e o filme Fio d'Água

⁴ Sem deixar de mencionar outros aspectos desta complexa teia de relações que se materializa na escola, como os problemas estruturais das instituições, desvalorização dos profissionais, falta de acompanhamento familiar.

A partir da perspectiva apresentada acima e da ideia de tornar a escola um espaço de protagonismo dos alunos e de trocas com a comunidade, foi desenvolvida uma parceria entre as disciplinas de História e Artes sobre a memória do uso da água do rio que corta o bairro (Faria Timbó) pela população do Engenho da Rainha, bairro da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro e onde se localiza a Escola Municipal Marechal Estêvão Leitão de Carvalho.

Este trabalho acabou gerando experiências interdisciplinares muito interessantes, como, por exemplo, produções audiovisuais dos alunos, baseadas também nos conteúdos programáticos. A disciplina de Artes já trabalhava com a produção de curtas, filmados com *smartphones*, trabalhando com temáticas da juventude periférica: namoro, gravidez e violência, entre outros.

A turma escolhida foi organizada em grupos, dividida de acordo com as tarefas a serem executadas: seleção de moradores para a entrevista; desenvolvimento do questionário; bem como a produção de animações para contar a história do Bairro.

Para o contato com a comunidade, nada melhor do que ter como interlocutores os alunos, que receberam a tarefa de pesquisar e selecionar os entrevistados, uma vez que o contato entre a escola e a comunidade ainda está aquém do que se espera. A expectativa era encontrar moradores antigos do bairro, que tivessem observado as transformações ocorridas na localidade.

A relevância deste trabalho residiu na busca em dar voz à comunidade e perceber no seu discurso um pouco da maneira como a comunidade se percebe e se organiza. Para Clifford Geertz (2008), a análise cultural deve se basear não na ideia de encaixar as experiências dos outros povos dentro da concepção do pesquisador ou grandes esquemas, mas descrever a visão que aqueles têm dos outros e de si próprios, ou seja, deixar que o sujeito fale, através de gestos e discursos. O que se pretendeu com a atividade foi uma aproximação com a comunidade, tendo como interlocutores os alunos. Neste sentido, abriu-se espaço para a escuta das vozes dos moradores, possibilitando a compreensão dos significados das suas condutas através dos seus pontos de vista particulares, estreitando, desta forma, os vínculos entre a comunidade e a instituição.

Enquanto um grupo buscava os possíveis entrevistados e outro preparava o questionário, os demais participavam da produção de uma animação, com recorte e colagem. Através da animação, foi contada parte da história do Bairro, que remetia aos tempos da transferência da Família Real para o Brasil (1808) e da Rainha Carlota Joaquina, que adquiriu um vasto terreno naquela localidade por volta de 1810. A pesquisa histórica foi realizada pelos alunos em sítios da internet e foi selecionado um trecho de uma tese de doutorado sobre o Conjunto Residencial Cidade do Som, um famoso conjunto habitacional próximo à escola, que abrigou grandes personalidades da Música Popular Brasileira.

Assim, através da animação, os alunos percebiam que o bairro em que viviam não era apenas marcado pela violência e pela pobreza, como eles próprios afirmam muitas vezes, mas também por uma história que ainda estava marcada no território, convivendo com o presente do qual fazem parte. A pesquisa que realizaram, orientada pelos professores, mostrou um pouco do ofício do historiador, não tão distante deles, como muitos podem imaginar.

Além disso, os alunos fizeram um levantamento de figuras conhecidas das artes que nasceram no bairro, especialmente afrodescendentes, entre os quais Dominginhos do Acordeon e Mussum. O objetivo desta parte da atividade foi subverter a representação que os alunos têm de si e do bairro em que vivem. A representação é, segundo Tomaz Tadeu da Silva, um sistema de signos ligado às relações de poder, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2005, p. 6). Para ele a função do currículo escolar é justamente a de questionar as formas dominantes de representação, identidade e diferença.

No âmbito do Ensino de História já existem diversas pesquisas e análises que enfatizam o trabalho com os saberes e a memória locais. Circe Bittencourt (2011, p.168), um dos primeiros trabalhos nessa linha, afirma a importância desta perspectiva:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no presente.

Importante pontuar que esta história local não deve se prender à memória dos personagens do passado, uma vez que se corre o risco de reforçar o estigma ou uma perspectiva das classes dominantes que não precisa ser endossada, pois já é hegemônica no currículo das escolas. Assim, o trabalho busca levar os alunos a questionarem determinadas representações que estigmatizam tanto o local, como os próprios moradores. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 8):

Elas (identidade e diferença) não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição.

Para a produção do filme, foram realizadas duas entrevistas com moradoras antigas do bairro, Elizabeth Sadock (60) e Marlene Pinheiro (66). A primeira foi entrevistada em sua própria casa e a outra na escola, devido às constantes operações policiais que vinham ocorrendo na Favela da Galinha, a mais próxima da escola e local de moradia dela. As duas possuíam um perfil bem diferente. A primeira era moradora da Favela e com baixa instrução formal; já a segunda possuía maior instrução formal e tinha sido funcionária pública.

Em uma passagem, Elizabeth Tavares conta o motivo pelo qual a comunidade recebeu o nome de “Galinha”, o que não era do conhecimento dos alunos, bem como aspectos da sua geografia e as transformações na sua ocupação, atestadas pelo testemunho das depoentes, bem como em fotos antigas apresentadas pelas entrevistadas. Sobre a origem do nome da favela, nos contou Elizabeth:

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

A segunda entrevistada, Marlene Pinheiro, falou sobre as transformações no Bairro e o uso do Rio. Sua Fala foi pautada por datas e personagens históricos:

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

Perguntada pelo aluno Marlom Regis (14) sobre as transformações que o Bairro passou nos últimos cinquenta anos, afirmou:

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

Além disso, foi realizada uma atividade de campo em um casarão construído na antiga fazenda da Rainha e que foi preservado. Foram recebidos pelo responsável pelo espaço, hoje um centro cultural com aulas de músicas para os jovens. Os responsáveis pelo espaço repassaram aos alunos histórias sobre a ocupação da fazenda, desde os tempos da transferência da família real, passando pelo século XX, quando se tornou um abrigo para idosos, até o processo de expansão das comunidades do entorno e os violentos confrontos que ocorriam, deixando marcas visíveis na fachada do casarão. Por fim, ouviram a fala do coordenador no espaço:

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

De acordo com Santos (1988, p.34), os lugares, ao mesmo tempo em que possuem suas singularidades, estão em interação graças à atuação das forças dominantes globais. A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar, onde estão as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. E essa proximidade entre as pessoas em um mesmo espaço pode gerar laços culturais e identitários.

No dia da Jornada Científica, houve uma grande expectativa para a apresentação do filme. Cada imagem do bairro e dos alunos que participaram das filmagens gerava uma grande excitação nos alunos. A cada imagem ruas e personagens do bairro eram reconhecidos, além dos próprios colegas que participaram do projeto.

Por fim, o filme foi exibido em uma mostra, com a presença dos alunos que ocuparam a mesa e falaram para outros estudantes sobre a experiência que viveram, não

apenas na produção do filme, mas também na relação com a escola e com os professores.

Desta forma, diante dos desafios que se impõem, as instituições escolares precisam repensar sua função na sociedade da informação, em que os seus frequentadores são bombardeados incessantemente com informações, seja nas redes sociais, seja na mídia corporativa. É importante que a escola repense seu papel junto a essa juventude, que não percebe a escola como um espaço seu, onde pode interagir e ter sua voz ouvida.

Para não exercer um papel coadjuvante junto aos jovens, a escola precisa apresentar uma alternativa que os atraia e que, ao mesmo tempo, faça com que ela cumpra o papel de formar cidadãos empoderados, críticos e autônomos, que saibam dialogar com o mundo globalizado, mas cientes da importância das suas raízes.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRANO, Paulo. *Identidades Juvenis e Escolas*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008, p. 3-214.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- PACHECO, José A. B; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa* 37, 131: 371 – 398, 2007.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

XII ENECULT

ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA

SILVA, Tomás Tadeu e outros. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

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