

CULTURA DO SAMBA E A ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO

LIMA, Augusto César G. e – PUC-Rio / UNESA – auglima@globocom

GT: Sociologia da Educação / n.14

Agência Financiadora: Sem Financiamento

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

O samba é, para o Brasil, juntamente com outros símbolos, uma marca da brasilidade. Tanta importância tem o samba para o contexto brasileiro que, entre outras coisas neste país continental de rica e variada cultura musical, é o ritmo reconhecido como música de caráter nacional. O carnaval brasileiro, que é uma festa pagã com origem no calendário religioso, não tinha samba (Cabral, 1996). Mesmo diante da discriminação a que eram submetidos os negros e mestiços no Rio de Janeiro, o carnaval foi conquistado pelas Escolas de Samba (Cabral, 1996) e hoje é impossível desvincular uma coisa da outra. Mas o samba não se resume às Escolas de Samba e ao carnaval, ele ocupa outros espaços e está presente o tempo todo, ao menos no Rio de Janeiro e em inúmeras outras cidades. É a partir destas constatações que procuro discutir a relação entre escola e o que chamo de *cultura do samba*.

Candau (1998a) constata em seu relatório final de pesquisa a dificuldade da escola lidar com a diferença. Nos espaços de conhecimentos sistematizados, como a sala de aula, distancia-se da cultura social de referência dos alunos, o que não favorece processos de interculturalidade (Candau, 1998b) e pode ter conseqüências negativas para a auto-estima dos alunos.

Forquin (1992), comenta as relações que podem existir nas sociedades contemporâneas entre o “campo escolar” e o “campo social”, que chamam atenção para o “aspecto arbitrário, o caráter ‘socialmente construído’ das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas” (p.40). Assim, o modo como são selecionados, classificados, transmitidos e avaliados os saberes ensinados, corresponde à maneira como está organizado o poder dentro de uma sociedade e é uma forma de garantir o controle social dos comportamentos individuais. Quando penso na relação *cultura do samba* e escola, penso no questionamento desta construção.

Nesta pesquisa investiguei a *cultura escolar/cultura da escola*, o contexto social de referência dos alunos, em particular a *cultura do samba*, procurando observar suas relações no espaço escolar de uma determinada escola, situada num bairro com tradição de samba, na cidade do Rio de Janeiro. A observação de campo nos moldes de uma pesquisa etnográfica, em que o pesquisador é o principal instrumento de coleta, foi o caminho escolhido.

O contexto

O bairro de Oswaldo Cruz passa a existir em função da estação de trem da Central do Brasil, inaugurada em 1898. É um bairro de moradia e no ano de 2000 tinha 35.901 habitantes, sendo 51,8% de brancos, 12,4% de pretos, 35,1% de pardos, 0,1% de indígenas e 0,5% de outra cor (IBGE, 2000). Neste bairro, formado por moradores pobres, muitos vindos do interior do estado e de Minas Gerais e Espírito Santo, havia já nos anos de 1910 festas organizadas por pessoas ligadas a cultos afros. Após as sessões “da Lei”, ocorriam animadas danças com jongo e caxambu. Como freqüentavam estas festas os sambistas do bairro do Estácio, estes levaram a nova maneira de cantar e batucar o samba, que logo tomou conta do bairro, produzindo grande número de compositores.

A Escola Azul (nome fictício) foi inaugurada em 1977, atendendo à necessidade da população dos blocos de apartamentos construídos a toque de caixa para receber população de baixa renda removida de algumas favelas da zona sul e norte. Paralela a ela passa um rio que

recebe esgoto diretamente e lixo, por vezes exalando forte mau cheiro. Contrariando o senso comum, é uma escola pública com excelente infraestrutura. Os estudantes são oriundos em sua maioria do próprio bairro.

O samba dos conceitos: *cultura escolar/cultura da escola*

O termo *cultura* é polissêmico e se presta a várias abordagens. Para este estudo interessou seus possíveis usos no campo da educação e refutar o uso que se faz no senso comum de uma compreensão enviesada de cultura que encobre relações de poder. O conceito de *cultura escolar* é recente na literatura pedagógica brasileira¹. Seu aparecimento se deve, em parte, pelas novas e crescentes abordagens na discussão acerca do currículo e do cotidiano escolar, implicando no uso de um conceito que exprimisse as questões de estudo.

Compreendo que o que possibilita os modos distintos de construção social da realidade é a socialização que ocorre em várias instâncias sociais. Assim, compreendendo educação em seu aspecto amplo como formação e socialização, além da escolarização, há uma íntima relação com a *cultura* (Forquin, 1993). E 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?* Assim, diz Candau (2000, 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 para 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.

Considero que as formulações de Forquin (1993, p.167) 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

¹ 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 (FARIA FILHO et alli, 2004).

imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Forquin (1992; 1993) 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.

Gimeno Sacristán (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*. Nesta discussão, ele 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.

Outro autor, Pérez Gómez, 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).

Segundo ele, é este cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os/as estudantes aprendem na vida escolar e 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 discute o conceito de *cultura escolar* sob vários ângulos 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).

Candau (2000, 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.

Cultura escolar é, na verdade, um conceito estruturante. O conceito de *cultura da escola* é estruturado pelo conceito de *cultura escolar*. 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.

Parto da definição de 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, “no sentido que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou ‘cultura da prisão’” (Forquin, 1993, p.167) e não deve ser confundida, segundo o autor, com a *cultura escolar*. Mas numa conceituação ampliada, 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.

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) e Gimeno Sacristán (1995, 1996), 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*.

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

Nesta pesquisa focalizo um tipo de cultura presente no contexto onde está inserida uma unidade escolar. Procuo entender se e como uma *cultura social* local cruza aquele espaço escolar. Esta cultura é a *cultura do samba*. Ela pode ser vista como um “conjunto de fenômenos socioculturais” (Velho, 1994), que contrasta com outros conjuntos como *cultura punk*, *cultura Hip-Hop*, por exemplo.

O ponto de partida desta cultura é o *gênero musical samba* e suas modalidades, como samba-enredo, samba-de-partido-alto, samba-canção, samba-choro, samba-exaltação, samba-de-breque, samba-duro, na cidade do Rio de Janeiro. 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, das áreas centrais aos subúrbios e favelas, ainda que não resumidas a estes extratos e espaços sociais (Vianna, 1995). Não é homogênea, como nenhuma *cultura* o é (Ortiz, 1994). Musicalmente mantém proximidades com ritmos como jongo, caxambu e chorinho, e partilha 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; Sodré, 1998) e constitui parte da história desta população. Sansone (2003) 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).

Uma característica marcante é o desenvolvimento de algumas formas particulares de sociabilidade, tais como aquelas possibilitadas pelas Escolas de Samba, rodas de samba, almoços 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)². O samba nos ensina a marcar nossa existência com o corpo e não só com a razão.

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 *cultura do samba* que implicam em sua construção e reconstrução: a) a mediação cultural – efetivada por grupos e indivíduos de culturas diferentes, possibilitando interligações entre culturas diferentes; b) identidade cultural – afirma-se uma identidade carioca e brasileira; c) afirmação social da população negra 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 racial; 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.

² 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*.

Tramonte (2001) diz que as Escolas de Samba são ‘*locus*’ educativos das classes populares e aponta seis processos pedagógicos das Escolas de Samba: 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 *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.

A Escola Azul na passarela

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

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

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

Na concepção do Multieducação, a articulação entre os Princípios Educativos (que partem de uma visão holística de *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens*) e os Núcleos Conceituais (transformação, tempo, espaço e identidade) propostos, possibilita à escola contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e, conseqüentemente, promovendo a cidadania. Neste raciocínio estaria contemplada uma nova prática pedagógica, embora mantendo um currículo disciplinarizado. Este fator, como nota Araújo (2003), tende a manter uma concepção

cartesiana, dificultando uma pedagogia centrada no projeto político-pedagógico que a escola busca implementar.

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

O fato de não haver o tradicional recreio aponta para a intenção de disciplinar, condicionar, regular, controlar, “organizar” e “administrar” os/as estudantes e a escola. A diretora justifica o fim do recreio (desde 1998) argumentando que se serve café da manhã e depois almoço na saída do turno da manhã e na entrada do turno da tarde, com lanche na saída deste último turno, e acrescenta: “acabamos com aquela *correria*” (grifo meu), dizendo que conversou com professores e *responsáveis* para implantar tal procedimento. Se tal discussão foi feita devidamente não consegui identificar, mas durante toda minha observação e entrevistas, apenas um aluno reclamou a falta de recreio.

Com relação à composição racial, é muito forte a presença negra (ou afro-brasileira) na escola. Estão presentes também muitas crianças fruto de relações inter-raciais, pelo tom da pele, tipo de cabelo, pelos fenótipos diferenciados observados entre as crianças e as/os *responsáveis* que as acompanham. Várias alunas negras usam penteados afros. Embora não fazendo levantamento estatístico através de censo ou amostra, visualmente é impactante a maioria negra nesta escola. Para uma escola com uma participação tão alta de estudantes negros/as, a questão racial toma uma importância ainda maior.

Como aponta a pesquisa de Candau (2003), existem evidências de processos de discriminação, às vezes sutis, nas práticas sociais e

educacionais. O silenciamento da questão racial pela *cultura escolar/cultura da escola* é um fato na Escola Azul, evidenciado, por exemplo, pelo resultado da avaliação institucional, onde o problema apareceu para a surpresa das professoras que estavam na reunião do Centro de Estudos: “eu fiquei muito preocupada com a questão do racismo!”, disse a professora de História, acompanhada pela professora da sala de leitura: “é verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros!”. Contudo, o assunto não passou destas observações e exclamações.

Cavalleiro (2001), refutando a idéia de que falar de racismo em ambiente escolar seja lamentação, mostra que é importante dar visibilidade a esta problemática que atinge crianças e adolescentes negros. Ela afirma que “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p.7). O silêncio agrava-se também pelo fato da existência hoje de uma crescente produção acerca da questão racial, especificamente no campo da Educação (Miranda, Aguiar e Di Pierro, 2004).

A Escola Azul e a cultura do samba

A Escola Azul realizou, entre 1999 e 2002³, no mês de junho, desfiles carnavalescos nos moldes de escola de samba – os “desfiles ecológicos” – pelas ruas do bairro, tendo como “enredo” o meio ambiente. Entretanto, este dado não é, necessariamente, o que parece à primeira vista: uma integração da *cultura do samba* à *cultura escolar/cultura da escola* de maneira intencional.

Trabalhando a questão do meio ambiente, o desfile envolveu várias/os professoras/es e suas disciplinas. Em Português, através de análise de sambas enredo, fazendo paródia de um deles para se cantar durante o desfile; em Economia do Lar trabalhou na confecção das fantasias; em Ciências e Técnicas Agrícolas também aproveitou o

³ Esta pesquisa foi realizada em 2003/2004.

“enredo” na temática do meio ambiente. A conscientização sobre a questão ambiental e particularmente o problema da poluição do rio que passa em frente à escola foram aspectos centrais dos desfiles.

A proposta da Escola Azul de trabalhar com projeto a possibilitou recorrer a um “desfile ecológico” para educar sobre o meio ambiente, numa atitude inovadora e audaciosa para as práticas educacionais da escola pública, que requer engajamento da direção, professoras/es, estudantes e apoio da comunidade do bairro e das/os *responsáveis*. O resultado foi a realização de uma teatralização (esta pode ser uma definição para o evento) do tema do meio ambiente como um desfile de escola de sambas. Mas ao *teatralizar* um desfile de escola de samba no bairro, com o tema do meio ambiente, podemos afirmar que a escola trabalhou com uma *cultura social de referência* dos/as alunos/as?

Ao analisá-la do ponto de vista de uma atividade teatralizada, estou pondo ênfase em que a escola deu mais importância ao *tema* que quis apresentar e não ao *modo*, ao *processo* que leva à educação. Para termos uma idéia da diferença entre teatralizar e lidar com os saberes da *cultura do samba*, aponto, por exemplo, a não existência da bateria, a “alma” de uma escola de samba. Nas quatro edições, em nenhuma delas o desfile ecológico teve bateria, mestre-sala e porta-bandeira e assistas, alguns dos elementos fundamentais construídos pela *cultura do samba* para um desfile. Chamo atenção para estes aspectos porque têm grande implicação: significa – na atividade realizada pela Escola Azul – que o mais importante é a apresentação do *tema* e não o *modo como se educa*. Esta é uma discussão conhecida no campo da educação. O tema ou o conteúdo é fundamental, mas sabe-se que também importa muito *como se educa*. Os saberes desenvolvidos na escola de samba, por exemplo, com relação à arte (combinação estética, equilíbrio das cores, angulação e perspectiva das alegorias etc.) podem ser aplicados, inclusive de uma forma interdisciplinar, com os/as estudantes, num processo que elabora conhecimentos.

Do modo como se fazia não havia preocupação com os saberes construídos pelos sambistas, no sentido de entender a *cultura do samba* como produtora de saberes, de conhecimento, não apenas como suporte

ou atividade lúdica, passível de ser teatralizada. Da maneira como foi realizada, como uma bela, criativa e interessante ilustração da forma de trabalhar com projeto, pode ser também interpretada como uma forma da escola lidar com a *cultura popular*, como diz Canclini (1997), apenas com os seus objetos, suas coisas, deixando de lado os agentes sociais e os processos, fazendo uma reificação da *cultura do samba*. Não se percebe a importância da instituição Escola de Samba para o Brasil e para o bairro, assim como os saberes ali produzidos. Uma contradição que é fruto da força que tem a *cultura escolar/cultura da escola*, que resiste aos elementos que a ela não pertence.

A professora de alfabetização, por exemplo, falando da questão do meio ambiente, tão discutida na escola, diz que “o nosso maior carro-chefe para explicar isso é o desfile ecológico. Há uma participação incrível de pais. Têm pais que faltam ao trabalho. Pais que eu digo, assim, *responsável*: pai, mãe, avó, tia, responsável pelo aluno”. Esta professora, contudo, ao trabalhar conteúdos em sala de aula, em que alguns exercícios estavam ligados ao som da letra “m”, do tipo que completa a frase, assim como ditado com palavras como bombom, tampa, bombeiro etc, em nenhum momento usou palavras como *samba* ou *bamba*, que são comuns no universo do bairro de Oswaldo Cruz.

Apesar de poucas manifestações espontâneas sobre sua cultura musical na escola – nos momentos de espera para as aulas de educação física, algumas garotas negras faziam passos de funk, um garoto afro-brasileiro fazia batucada imitando a batida de instrumento de percussão – os/as estudantes têm suas preferências que se caracterizam por serem plurais, como mostram alguns depoimentos: aluna negra da 7ª série, “Gosto de *Hip-Hop*, não gosto muito de *funk*, gosto de música *gospel*, dança contemporânea, como eu faço: *street dance*, balé, pagode, samba...”; aluna da 8ª série, branca, “Eu gosto muito de música negra, americana e brasileira”; outra aluna da 8ª série, branca, “Um pouquinho de cada coisa: *funk*, *Hip-Hop*, axé, samba, pagode, tudo”; aluna da 6ª série, negra, “Gosto de samba, *funk*, gosto de *Hip-Hop*”; aluna negra, 7ª série, explica porque não gosta de samba, “samba é do tempo da minha avó e pagode eu gosto porque canta músicas românticas”.

Cultura do samba, culturas juvenis e mídia

Estes depoimentos trazem uma reflexão relacionada à hipótese inicial da pesquisa, que considerava presente no bairro e por extensão no espaço da escola, através de seus/uas alunos/as oriundos do bairro, de uma *cultura do samba*. Embora existam marcas da existência desta cultura na escola, pela relação de várias/os professoras/es, diretoras, *responsáveis*, com o samba, é fato que existem *culturas juvenis*, em que o samba mais tradicional (seja na forma de samba-enredo, seja na forma de “samba de raiz”) está pouco presente e não é valorizado, tendo espaço quase que somente o chamado “pagode”, designação dada pela indústria fonográfica e pela mídia, principalmente a televisiva, para os sambas com estilos mais “românticos” ou coreografados dos grupos que surgiram no final da década de 1980 e fizeram enorme sucesso nos anos 1990, como Raça Negra, Raça, Só Pra Contrariar, Negritude Jr, Molejo etc, tendo ainda continuidade nos dias de hoje, embora sem o mesmo sucesso de antes.

É preciso reconhecer a existência de *culturas juvenis*, que para Reguillo (2004, p.5)

são um conjunto heterogêneo de expressões e práticas sócio-culturais cuja especificidade é definida pela atribuição que os próprios jovens fazem a uma certa corrente cultural (por exemplo, o movimento hippie, que pode ser considerado como um precursor destes processos) cujos componentes básicos são a ideologia, o estilo (ou dramatização da identidade) e os consumos culturais (música, literatura, cinema, etc.).

Em um artigo que discute as *culturas juvenis* como um campo de estudo, Reguillo (2003) reconhece o caráter de categoria construída do termo juventude, mas aponta que as categorias são ao mesmo tempo produtos do acordo social e produtoras do mundo. A mesma compreensão tem Dayrell (2003, 49): “o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e no agora, imersos que estão no presente”.

O *funk* “é uma expressão cultural juvenil centrada no coletivo da música”, diz Sansone (2004, p.174), em pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, Salvador e Belo Horizonte. “O *funk* diz respeito sobretudo aos jovens de classe baixa, negros e mestiços em sua vasta maioria, mais comumente rapazes do que moças, e na faixa etária de 13 a 20 anos”

(ibidem). O uso de determinadas roupas e tênis de marca, visual surfista misturado com elementos de trajes de *Hip-Hop* estadunidense é uma das características dos funkeiros (Herschmann, 2000; Sansone, 2004). Um movimento que cresceu rapidamente e, apesar do preconceito e perseguição da mídia por largo tempo (Herschmann, 2000; Vianna, 1997) está hoje estabelecido no mercado fonográfico e midiático.

Neste início do século XXI o *Hip-Hop* tem aumentado sua influência na *cultura juvenil* carioca (e não só nela), ainda que haja uma certa confusão na definição do que é *Hip-Hop*. Isto se deve à avalanche de filmes no cinema e na TV, além de seriados, videoclipes (Herschmann, 2000), e pessoas famosas gravando *rap*. Também alguns ritmos brasileiros que tiveram grande divulgação pela mídia lograram enorme sucesso, como o “sertanejo”, o “axé” e o “pagode”.

A força da cultura midiática atinge a todos, principalmente as crianças e os adolescentes de hoje. Em Oswaldo Cruz não é diferente. Cerca de 22% da população do bairro situa-se entre 5 e 19 anos. São gerações formadas e em formação com enorme presença da mídia, principalmente a televisão, que apresenta as *culturas juvenis* que jovens tendem a se sentir ligados sob pena de estarem “fora do contexto”. Nestas *culturas juvenis*, que têm características próprias de como se comportar, formas de vestir, falar e objetos a consumir, a música tem muita importância. O que a mídia veicula é o que está na moda ou passa a ser moda. Curtir a música da moda é curtir a música da sua geração. Isto constitui uma demarcação identitária. Outro aspecto das *culturas juvenis* é seu não apego à tradição (Herschmann, 2000). Para os jovens seu ser e fazer está ligado no presente, e o mercado captou perfeitamente este aspecto (Dayrell, 2003; Reguillo, 2003, Sansone, 2003 e 2004). A mescla, o hibridismo, são constantes, assim como a aceitação do novo. Ainda outro aspecto das *culturas juvenis* refere-se ao fato dos jovens não ficarem presos a territorialidades, o que lhes permitem mais e diferentes contatos, trocas culturais que relativizam sua relação com o local.

No bairro de Oswaldo Cruz sempre houve rodas de samba, algumas delas atraindo gente de vários lugares da cidade. Contudo, em termos de faixa etária, nota-se uma insignificante presença de jovens abaixo dos 20

anos de idade. Mas na maior festa do bairro, o “Pagode do trem”, um evento organizado por sambistas “de raiz” que ganhou projeção na mídia, aglutina-se milhares de pessoas de diferentes idades e vários lugares da região metropolitana. É uma atividade que a cada ano cresce mais. A população tem orgulho da festa e participa massivamente. Esta atividade resgata, na compreensão de seus organizadores e também dos moradores, a tradição do samba e chama atenção para o bairro de sua identidade e potencialidade. É uma festa que afirma a *cultura do samba* no bairro.

Assim, procurei mostrar acima que a *cultura do samba* em algum nível permeia o espaço escolar e os atores da Escola Azul. O “desfile ecológico”, ainda que sem a intencionalidade claramente explicitada e da percepção da relação com uma das identidades culturais do bairro, é uma tentativa de diálogo da escola com uma das *culturas de referência* dos/as alunos/as. A observação e as entrevistas com os/as estudantes, não colocaram em relevo uma grande ligação daqueles/as alunos/as com a *cultura do samba*, uma vez que estão inseridos em várias culturas musicais e juvenis. Por outro lado, no bairro e no restante da comunidade escolar, as/os *responsáveis* por alunos/as, as diretoras e as/os professoras/es da Escola Azul, revelaram em algum nível, sua relação com a *cultura do samba*. Assim, considerando todos estes aspectos, podemos concluir que existe uma relação, que classifico como *fraca*, de tentativa de diálogo entre a *cultura do samba* e a Escola Azul. Desta maneira, *considero ser um exagero afirmar que a Escola Azul é o silêncio da batucada*. Mais apropriadamente, poderíamos dizer que a escola está ouvindo a batucada, que está lá fora...

A escola e o samba: considerações finais

A escola tem como papel o desempenho de algumas funções que não são realizadas por outras instâncias. A socialização, a instrução e a educação, são correlacionadas e levadas à prática através de uma sistematização de informação selecionada e ordenada, que busca dar sentido e possibilitar conhecimentos. A seleção dos conteúdos está orientada para aqueles saberes legitimados. Mais do que isto, os conteúdos e a prática pedagógica estão fortemente orientados por uma

cultura de transmissão de conhecimentos e uma *cultura* de interação entre os atores que vem a ser a *cultura escolar/cultura da escola*, quase impermeável ao que vem de fora. Conseqüentemente, a *cultura escolar/cultura da escola* resultante tende a ser monocultural e homogeneizadora. Desse modo, entre os muitos questionamentos à *cultura escolar/cultura da escola* que se vê nos dias de hoje, está o não reconhecimento da pluralidade cultural da população brasileira. Uma realidade multicultural que se insiste que a escola reconheça e com ela dialogue. Neste sentido, o samba – ou a *cultura do samba* – pode ser considerado como elemento significativo para o diálogo num local como a cidade do Rio de Janeiro.

Contudo, é preciso levar em conta as especificidades do papel da escola. Existe uma tradição da *cultura escolar/cultura da escola* centrada nos saberes considerados socialmente significativos, onde crianças e jovens podem adquirir disposições e competências diferentes daquelas que podem obter espontaneamente e ao acaso, e que não são obtidos em outros lugares. Ou seja, é na escola que se tem acesso a estes saberes, principalmente nas camadas populares. A questão é – e sempre será – quais são e por que são determinados saberes selecionados e outros não. Por outro lado, é preciso reconhecer as complexas redes de comunicação e contatos no mundo atual, o poder de influência da mídia e a existência de inúmeras *culturas juvenis*, onde a territorialidade, em termos culturais, perde sentido. Isto nos ajuda a re-situar o olhar, complexificando a análise, ao pensar as relações entre a *cultura escolar/cultura da escola* e uma *cultura social de referência*, numa metrópole do século XXI como a cidade do Rio de Janeiro. Este enredo, podemos dizer, está em aberto.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 10 v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, Sérgio. **As Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar Ed, 1996.

CANDAU, Vera Maria (coord.). Cotidiano escolar e Cultura(s): desvelando o dia a dia... **Mimeo**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio/CNPq, 1998a.

_____. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação na América Latina. Rio de Janeiro, **Revista Nuevamerica**, n.77, p.38-43, abr/1998b.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.61-78.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Prefácio. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.7-10

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº24, p.40-52, Set/Out/Nov/Dez 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A *cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol.30/01, p.139-159, jan/abr/2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, p.28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. Rio de Janeiro, 2004. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luis Heron da e outros. **Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-57

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A.F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.82-113

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ Ed, 2000.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Características gerais da população. Resultados da amostra. Tabelas de resultados. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em 21/02/2005.

MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco L. de, DI PIERRO, Maria C. (orgs.), **Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, mai/jun/jul/ago, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p.103-118, mai/jun/jul/ago/2003.

_____. As culturas juvenis. Entrevista. **Revista Nuevamerica**, nº 101, p.4-18, março/2004.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle (orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p.245-279.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro: 1996.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VELHO, Gilberto. Cultura popular e sociedade de massas. In: **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p.63-70.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

_____. **O mundo funk carioca**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.