



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

FÁBIO OLIVEIRA NASCIMENTO

**COTIDIANO E INTER-RELAÇÕES CULTURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL
OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: DIÁLOGOS E TENSÕES NO BAIRRO
DE COSME DE FARIAS.**

SALVADOR

Junho 2016

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

FÁBIO OLIVEIRA NASCIMENTO

**COTIDIANO E INTER-RELAÇÕES CULTURAIS NA ESCOLA
MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: DIÁLOGOS E
TENSÕES NO BAIRRO DE COSME DE FARIAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - na Linha de Pesquisa I: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

SALVADOR

Junho 2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

N244

Nascimento, Fábio Oliveira

Cotidiano e inter- relações culturais na escola Municipal Olga Figueiredo Azevedo: Diálogos e Tensões no Bairro de Cosme de Farias/ Fábio Oliveira Nascimento: Salvador -2016
88 f. il.

Orientador Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

Dissertação Mestrado - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

1. Educação-Brasil 2.Cultura Escolar 3.Escolas Publicas
4. Escola Olga Figueiredo de Azevedo /BA I Titulo

CDD 370.981

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

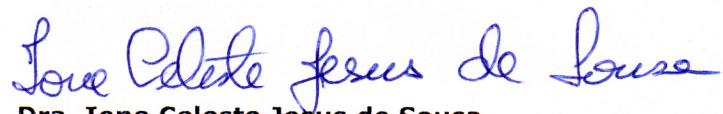
FOLHA DE APROVAÇÃO

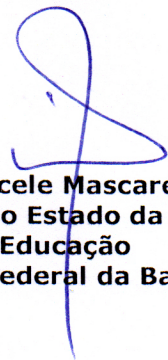
COTIDIANO ESCOLAR E INTER-RELAÇÕES CULTURAIS NA ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO – TENSÕES E DIÁLOGOS

FÁBIO OLIVEIRA NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de junho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Gilmar Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil


Profa. Dra. Ione Celeste Jesus de Sousa
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Com amor e gratidão,

*Laroyê Exu! Mojubá
Obanixé Kawo Kabiecile! Meu Pai Xangô
Eparrei! Minha Mãe Iansã
A todos os Orixás!
Minha Yá Marlene Rodrigues,
Meu Mestre Jogo de Dentro
Meus professores e meus alunos
Minha esposa amada Raquel Alves dos Santos Nascimento
Minhas filhas queridas, Tatitâmara e Sarafogo
Os que vieram antes, os que virão depois,
em luta.*

Agradecimentos

Agradeço profundamente a todos que colaboram com esse trabalho,
À minha família de sangue, que me deu suporte e força pra caminhar
À minha família de Orixá, Quilombo Vintém de Prata
À minha família de Capoeira - Grupo Semente do Jogo de Angola
À minha família de escolha – Amigos – Irmãos!
Ao meu orientador, Professor Dr. Gilmário Moreira Brito, Pela dedicação e paciência.
Às professoras Dra. Ione Celeste Jesus de Sousa e Dra. Delcele Queiroz Mascarenhas, por enormes
contribuições.
Aos colegas e amigos da Linha 1 do PPGEDUC

Obanixé Kawô Kabiecilé!

*Aé aé ó gbè lê m̀̀nsó ojú omon
Aé aé ó gbè lê m̀̀nsó ojú omon
Oba olórí légé ó ni yé oba olórí
Ilú Àfonjá dé ó, aé aé bé, ri ó
Aé aé bé, ri ó aé aé bé, ri ó
Ò bé, ri ó (ikú kójáàdé-ó kótà èrú)*

Aê aê ele reconhece pelo olhar seus filhos.
Aê aê ele reconhece pelo olhar seus filhos.
Chefe dos Reis, fino e agradável
Chefe da terra, ele é Àfonjá que chega aê aê
Ele existe, eu o vi, aê aê ele existe, eu o vi
eu o vi,(ele levou a morte para fora!)

(Cantiga de Xangô Afonjá – Domínio Popular)

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo compreender as expressões cotidianas da cultura escolar características da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, situada em Salvador no bairro de Cosme de Farias, apreendidas a partir da investigação dos processos de inter-relação entre a escola e o espaço urbano no qual está inserida. Procuramos entender de que maneira diferentes práticas, identidades, comportamentos e lugares sociais de alunos, professores e funcionários convivem e se confrontam no cotidiano da escola e quais relações / tensões estabelecem com o seu entorno. Efetuamos a pesquisa de campo, composta por observação e entrevistas realizadas na turma do nono ano do curso fundamental, por tratar-se de um estágio de transição no qual os alunos deveriam finalizar os estudos da última fase do Ensino Fundamental II para ingressar no Ensino Médio. O processo de investigação foi realizado ainda através de registros realizados em diário de campo sobre as comunidades do entorno da escola e as relações que compõem o cotidiano escolar, bem como da reflexão baseada no diálogo com estudiosos e pesquisadores que construíram obras a respeito da educação, da cultura escolar e das juventudes.

Palavras-chave: Educação pública; Escola Olga Figueiredo de Azevedo; Bairro Cosme de Farias; Cultura escolar;

Abstract

This research aims to understand the everyday expressions of school culture, characteristics of the Olga Figueiredo de Azevedo School in Cosme Farias neighborhood in the city of Salvador, seized from the investigation of interrelations processes between school and the urban space in which it operates. We seek to understand how different practices, identities, behaviors and the social figure of students, teachers and staff, are together in school life and what relationships / tensions are established within their environment. We have carried out field research, consisting of observation and interviews in the class of the ninth year of elementary school, because it is a transitional stage in which students should finish the studies of the last phase of Primary Education II to enter the high school . The investigation process was carried out even through records at field diary on the school's surrounding communities and relationships that make up the school routine as by the reflection based on dialogue with scholars and researchers who built works about education, school culture and youth.

Keywords: Public Education, Olga Figueiredo de Azevedo School, Cosme de Farias Neighborhood; School Culture

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1-	O NONO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: CAMPO DA PESQUISA.....	12
2-	O BAIRRO DE COSME DE FARIAS, A BAIXA DO TUBO E A ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: TERRITÓRIOS, HISTÓRIA E ASPECTOS CULTURAIS	19
2.1-	A HISTÓRIA DO BAIRRO COSME DE FARIAS E DA BAIXA DO TUBO.....	23
2.2-	A FUNDAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO, AS ROTINAS E OS TERRITÓRIOS EM CONFLITO	27
2.3-	A ESCOLA VISTA DE PERTO: ROTINAS ESCOLARES EM MEIO A UMA REALIDADE CONFLITUOSA.....	32
3-	DIALOGANDO COM ASPECTOS DO COTIDIANO ENCONTRADO.....	37
3.1-	OS TERRITÓRIOS DO BAIRRO E DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO CONSTRUÍDO.....	39
3.2-	PRÁTICAS E FAZERES NO COTIDIANO DA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS.....	47
4	A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE CONTRADIÇÃO: DIVERSIDADE E TENSÕES NO MUNDO EM TRANSIÇÃO DOS ALUNOS.....	53
4.1-	DISTÂNCIAS CULTURAIS PERCEBIDAS.....	62
4.2-	A ESCOLA OLGA FIGUEIREDO ENQUANTO CASO SINGULAR DE JUÍZO PROFESSORAL	68
4.3-	UMA CRÔNICA COMUNITÁRIA: A CONVERSA DAS FUNCIONÁRIAS NO PÁTIO DA ESCOLA.	74
5-	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO I.....	86
	ANEXO II.....	87
	ANEXO III	88

1- INTRODUÇÃO

“Pela janela da classe eu olhava lá fora
a rua me atraía mais do que a escola”

(Racionais Mc's)

O interesse em estudar as relações culturais de uma escola situada em uma área urbana que é considerada como periferia¹, está relacionado à minha vivência pessoal. Residi durante muitos anos em diversos bairros da periferia de Salvador e depois como professor, tenho atuado há mais de uma década exclusivamente em escolas públicas situadas em bairros periféricos desta cidade e na Região Metropolitana. Nesse sentido, as perguntas geradoras dessa pesquisa vêm surgindo no decorrer dos anos, nas experiências em salas de aula, salas de professores e dizem respeito à sensação persistente de fazer parte de um sistema educacional que não é adequado para promover educação em bairros de periferia.

O que é afinal, a escola? É possível definir de modo conciso a escola, como espaço de ensino e aprendizado, mas também ambiente de socialização intensa? Quais as relações estabelecidas entre professores e alunos do nono ano da Escola Olga Figueiredo De Azevedo no processo de ensino / aprendizagem? Como são estabelecidas no cotidiano da escola as relações, socializações e tensões entre alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade do Cosme de Farias e seu entorno?

Para responder essas questões é preciso lembrar que pesquisas a respeito da escola e da cultura escolar apontam como característica mais expressiva desse espaço justamente a dinâmica e a mobilidade de relações sociais nele inseridas. Quando tratam da juventude que frequenta a escola, estudos apontam a arbitrariedade de uma definição que se utiliza de uma perspectiva meramente etária sobre essa fase do crescimento humano. Para se contrapor a este modelo parece mais adequado, para enfrentá-las, considerar a existência de „escolas“ e „juventudes“, constituídas de modos diferenciais de acordo com as variáveis sociais que contingenciam seu desenvolvimento como, raça, gênero, poder aquisitivo entre outras, que vão possivelmente, influenciar diferentes categorias de professores, administradores, funcionários, pais de alunos entre outros elementos que constituem o contexto do mundo escolar.

Desse modo, a tarefa do pesquisador é igualmente arbitrária quando necessita definir o recorte da sua pesquisa. Nesta dissertação, a formulação do problema de pesquisa está contaminada tanto pela

¹ Discutiremos mais adiante os conceitos de periferia, bem como a percepção conceitual adotada a esse respeito na presente pesquisa

influência da minha experiência enquanto professor, quanto das indagações decorrentes da atividade docente e acadêmica. As vivências determinantes para a formação pessoal do pesquisador são igualmente importantes na definição da temática a ser investigada, bem como das abordagens utilizadas para dialogar com a pesquisa.

Acrescento à experiência docente com a educação formal, outras práticas de ensino, que dizem respeito à minha atuação enquanto Ogã de Xangô no terreiro Ilê Ibirin Omi Axé Ayrá e como estudante e professor² de Capoeira no grupo Semente do Jogo de Angola. O privilégio de atuar em escolas e em ambientes onde processos pedagógicos diferenciados são vivenciados, me permite enriquecer os questionamentos acerca da educação formal pública no bairro do Cosme de Farias, em Salvador, tendo em vista a observação de relações variadas de ensino e aprendizado, de identidade ou marginalização, de pertencimento ou negação, categorias que pretendemos aprofundar, em momento posterior desta pesquisa.

Fui coordenador do centro cultural Quilombo Cecília, entre os anos de 1999 e 2009, um espaço de cultura e organização política da comunidade negra baiana que, apesar de não estar vinculado a nenhuma agremiação institucional, manteve diálogo permanente com as entidades de movimento negro do Estado da Bahia. O Quilombo, como era chamado, disponibilizava à comunidade uma biblioteca comunitária especializada em assuntos referentes à negritude, assim como aulas de Capoeira Angola, cursos profissionalizantes, palestras, apresentações teatrais e palestras sobre os mais diversos temas.³

Através desta prática cultural e comunitária no Quilombo, tive a oportunidade de fazer parte da Direção da Escola Comunitária Primeiro de Maio, espaço histórico de mobilização popular localizada no bairro da Fazenda Grande do Retiro e, do mesmo modo, conhecer a professora Máisa Flores, que foi fundamental para a decisão de me inserir na vida acadêmica. Aprovado no vestibular de 2004 para a graduação de História na Universidade Católica do Salvador, onde fiz parte do Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UCSal, Makota Valdina e fui diretor do Centro Acadêmico de História.

Essas vivências fazem parte da motivação para a aventura no mundo da produção literária, que resultaram na elaboração de três livros de contos, lançados pela editora paulista Ciclo Contínuo, Salvador Negro Rancor, Morte e Vida Virgulina e Muito Como um Rei, que me possibilitaram tanto

² As graduações referentes ao desenvolvimento do capoeirista são diversas, de acordo com a perspectiva de cada grupo. No Grupo Semente do Jogo de Angola, as graduações se resumem a Contramestre e Mestre. O termo mais adequado para minha condição enquanto professor neste grupo, seria Calça-Preta, que não se trata de uma graduação, correspondendo apenas àqueles “alunos que já estão preparados para ministrar aulas de Capoeira”.

³ Para maiores informações da atuação do C.C. Quilombo Cecília, ver: www.quilombo37.blogspot.com

iniciar profundo intercâmbio com os saraus literários e poéticos realizados em bairros de periferia de São Paulo e Salvador, como me inserir nas discussões acadêmicas a respeito da literatura negra, da periferia do Brasil e participar de workshops, eventos e palestras em diversas universidades do país UFSCAR, UESB, UNEB e UFMG⁴, entre outras.

Em alguns momentos da minha trajetória profissional e pessoal, tive a oportunidade de ser professor, na escola formal, de jovens que eram também meus alunos de capoeira, e ainda de filhos de santo de outros terreiros que eram meus alunos na escola. Na maioria dos casos, os mesmos jovens que eram os capoeiristas mais dedicados, respeitosos, cuidadosos filhos de santo e comprometidos, apresentavam comportamento completamente oposto, no ambiente da escola formal. Existem mundos simbólicos diferentes entre o mundo da escola e o mundo dos alunos residentes em bairros periféricos. A escola é percebida por aqueles alunos, como espaço de socialização e extensão da convivência comunitária, mas nem sempre como um espaço onde é possível se adquirir instrumentos e aprendizados que sejam relevantes diante das demandas apresentadas cotidianamente pela vida fora da escola. Efetivamente, é o discurso uniformizante, padronizante e supostamente igualitário dos projetos nacionais de educação, que determina essa incompatibilidade entre o ensinado e o real vivenciado e interpretado pelos alunos.

A experiência tida na docência pública que assumi em bairros periféricos como Passagem dos Teixeiras (Candeias), Águas Claras, Beiru, Engenho Velho da Federação, Luís Anselmo, Cosme de Farias e Tororó desde 2006, ainda durante a graduação, me leva a entender a importância de perceber esses mundos simbólicos que, para além das letras frias dos Planos Nacionais de Educação, diariamente se inviabilizam enquanto partícipes de um processo educacional que se pretende centrado na pessoa, em sua individualidade e coletividade.

Perceber as dimensões raciais, econômicas, culturais, comportamentais que perpassam por essas tensões e se transformam no espaço escolar em espaço de choque, é passo importante na busca de entendimento entre os elementos que compõem o processo educacional. Entender, como nos propõe Santos (2002, p. 21) que a cidade contém para além dos seus espaços hermeticamente fechados, intersecções de tempos, perspectivas, formações históricas e culturais diversas, em diálogos e disputas, nos permitiria indagar se a Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, situada no bairro de Cosme de Farias, não obstante as suas restrições, é uma “escola sendo feita”?

⁴ Informações a respeito do trabalho literário citado podem ser encontradas em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>, clicando o item Fábio Mandingo, no índice de autores.

A pesquisa de campo nos conduziu a uma problemática diferenciada e enriquecedora. A proposta inicial estava voltada para a investigação de antagonismos culturais e de classe entre alunos e professores, mas o cuidadoso processo de observação do campo apresentou uma realidade própria e singular, que, de certo modo, explicitou insuficiências do nosso problema de pesquisa e do aporte teórico sobre o qual esta pesquisa se baseava para investigar a educação pública em bairros da periferia de Salvador. Ao atentar para a significativa diversidade de sujeitos, ambientes, experiências e relações possíveis, percebemos que para dar conta das ricas e complexas relações era melhor direcionar a pesquisa para o caso específico da cultura escolar na Escola Municipal Olga Figueiredo, tendo o Nono ano do ensino fundamental como ponto de partida.

1.1- O NONO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: CAMPO DA PESQUISA

A escola escolhida para a realização da presente pesquisa é a Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, situada no Vale do Matatu, no Bairro de Cosme de Farias, regiões que são também componentes da macrorregião de Brotas. Encontramos na referida escola pública situada em um dos espaços mais característicos da periferia soteropolitana⁵, com gestores que residem na comunidade e que se relacionam com pais e alunos com toda a familiaridade que isso assim o permite, com um projeto pedagógico em que estão inseridas diversas atividades voltadas para a prática sociocultural baseada no respeito à diversidade e na valorização da composição étnica e histórica da comunidade em que a Unidade está inserida, com parte significativa de professores negros e oriundos também de bairros de periferia, que trazem para a sala de aula, de forma crítica a problemática da questão racial e da exclusão social, com funcionários que são residentes na comunidade e muitas vezes são mães, pais, tios e tias dos discentes da unidade.

No entanto, apesar do perfil e da proximidade física de gestores, professores funcionários e da proposta pedagógica, a escola vivencia alguns problemas e conflitos semelhantes aos que ocorrem em várias unidades escolares de Salvador que já trabalhei, como desinteresse e baixo aproveitamento pedagógico, que parecem evidenciar a existência de tensões e dissonâncias que merecem ser investigadas. Isso evidencia a complexidade da temática pesquisada, o que motivou a elaboração de novas perguntas necessárias para o entendimento da realidade encontrada.

⁵ Posteriormente, problematizaremos com mais aprofundamento, o conceito de periferia.

Efetivamente, a escola pesquisada é componente do sistema nacional de educação pública e, como tal, apresenta em seus contornos institucionais elementos de reprodução social, hierarquização, ordenamento, seleção, exclusão e disciplina, próprios do sistema racional ao qual faz parte. Porém, na medida em que tais elementos das relações de poder são expostos às dinâmicas do cotidiano e dos sujeitos que compõem o contexto no qual a escola está inserida, foi nos provocando a buscar examinar a possibilidade de extrair aspectos singulares desta experiência específica de escola.

A tarefa de apreender as especificidades da unidade escolar, não desviou nossa atenção dos cuidados necessários para buscar perceber os seus aspectos institucionais na forma como se colocam no cotidiano escolar, ou como elementos que os expressam, seja no formato em que o prédio escolar está disposto, seja na organização disciplinar do ambiente e das práticas pedagógicas, seja nas relações de poder entre docentes e discentes presentes, seja nos processos de avaliação e julgamento, que têm o conselho de classe como exemplo marcante.

A escolha dessa unidade da pesquisa se deu por dois fatores principais. Primeiramente devido ao fato de pretendermos estudar especificamente o momento escolar de transição entre a última fase, nono ano do ensino fundamental II para a modalidade do ensino médio. O ensino fundamental na cidade de Salvador vem passando por um processo quase completo de municipalização⁶, cumprindo uma determinação constitucional que responsabiliza cada ente da federação por um nível de escolarização sendo que o município fica responsável pela fase fundamental da escolarização, enquanto o estado fica responsável pelo Nível Médio. Em segundo lugar, procuramos evitar a tendência emocional de que a pesquisa fosse realizada na mesma unidade onde este pesquisador exerce a sua função docente. Esse esforço por objetividade não impediu, no entanto, a escolha de uma unidade escolar situada no mesmo bairro, o que nos garante, de acordo com a isenção necessária, que a pesquisa se dê em um ambiente que compartilha de dinâmicas e dilemas similares à unidade escolar em que trabalho como professor de história.

No entanto, na tentativa de entender as especificidades encontradas no Olga Figueiredo de Azevedo apesar do olhar contaminado pela experiência e às vezes interessado em encontrar similaridades, em alguns momentos da observação e do registro em diário de campo, redobramos a

⁶ O processo de municipalização da escola pública estadual tem sido tratado como prioridade do Estado da Bahia desde o governo Paulo Souto, que deu início ao processo editando o decreto Nº 7254 de 20 de março de 1998 acrescidos pelo decreto Nº 7685 de 08 de outubro 1999, baseado na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 211 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que definem o papel do município, como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão política educacional, com a criação do seu próprio sistema de ensino. Essas medidas legais definiram também, claramente, a colaboração e parceria entre a União, os estados e os municípios como sendo a mais apropriada para a procura de uma educação eficiente e eficaz, mas não excludente.

atenção para verificar a ocorrência de experiências diferenciadas entre esta unidade e a Escola Santa Rita, onde sou lotado, tendo em vista a formulação de novas perguntas.

O nono ano foi escolhido porque representa o momento de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, período no qual os alunos são confrontados com os dilemas pertinentes à fase de amadurecimento da adolescência, anterior à fase adulta. Geralmente, as escolas estaduais, onde é oferecido o ensino de nível médio, situam-se nas grandes avenidas, quando nos bairros, e em espaços públicos de grande circulação, quando no centro. Na região dos bairros Luís Anselmo, Cosme de Farias e de Brotas, onde “o Olga”⁷ - como a escola é chamada pela comunidade - está inserido, as escolas estaduais, localizam-se relativamente distantes, nas avenidas de maior movimento. A escola municipal, pelo contrário, localiza-se no interior do bairro e a maior parte dos estudantes são vizinhos próximos da unidade escolar.

Desse modo, o nono ano representa também uma transição espacial e psicológica, porque se trata do momento em que os estudantes vão se afastar, fisicamente, do espaço social onde foram criados, da observação imediata dos pais, responsáveis e vizinhos. Tal enfrentamento pode significar para alguns uma maior liberdade e para outros, alguma forma de desamparo.

Esta pesquisa pretende se debruçar sobre o cotidiano de uma escola localizada no bairro de Cosme de Farias, em Salvador, busca dialogar com o conceito de cultura escolar, apreendida como uma cultura específica construída pelos sujeitos que participam das múltiplas relações que envolvem além da produção e transmissão de conhecimentos, enfrentamentos, sociabilidades, valores, concepções de mundo em processo complexo e dinâmico de constituição. Isso nos conduz a uma investigação qualitativa e de cunho etnográfico que diz respeito a alcançar um novo olhar sobre a escola, no sentido proposto por Faria Filho,

Um novo olhar que, ao acolher as contribuições de vários autores, tem permitido, além de um diálogo com os vários historiadores e estudiosos de outros campos, como da antropologia, da sociologia, da filosofia, da linguística, uma ampliação do repertório dos estudos sobre a escola e seu processo de institucionalização na realidade brasileira. (FARIA FILHO, 2002, p. 110)

Foi com esse propósito que realizamos a observação de campo no ambiente escolar agendando e realizando visitas periódicas à Escola Municipal Olga Magalhães, durante as quais aplicamos questionários e entrevistas estruturadas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Após compor um perfil da escola e das relações, observei e acumulei informações, que serviram de base para formulação de perguntas que ajudaram a conduzir conversas e formular questões sistemáticas

⁷ Utilizaremos também a expressão “O Olga”, popularizada pela comunidade, para nos referirmos à Escola Olga Figueiredo de Azevedo.

para elaborar e aplicar questionários semelhantes aos aplicados com os alunos, para professores e gestores da unidade.

No sentido acima proposto por Faria Filho (2002) as observações do bairro onde a unidade escolar está situada, do entorno da escola e do ambiente físico da unidade, assumem papel fundamental para uma compreensão contextual do espaço enquanto fonte de pesquisa apta a fornecer elementos que contribuem para a ampliação do entendimento das relações daquele território. Dessa forma, as visitas realizadas à escola foram também uma oportunidade para fazer observação atenta desses elementos, que tentamos registrar cuidadosamente no diário de campo, conforme detalharemos a seguir.

O início da observação é necessariamente marcado pela desconfiança daqueles que estão inseridos no ambiente pesquisado. Professores, alunos e funcionários expressaram essa suspeição de variadas maneiras, desde as mais sutis que estão nos olhares duros e curiosos, até a manifestação verbal e enfática da coordenadora pedagógica que, durante a segunda visita, deixou claro que é contra pesquisas acadêmicas no ambiente escolar.

Uma das restrições propostas pela coordenadora foi a respeito da preservação da identidade dos alunos e professores citados, bem como o resguardo ético a respeito da imagem da escola. No diálogo lhe expliquei que na condição de professor, compartilhava consigo das mesmas preocupações e que me comprometia conduzir a pesquisa de forma cuidadosa e ética, respeitando o ambiente da escola bem como os indivíduos ali inseridos. Esse diálogo pareceu satisfazer a coordenadora, que se dispôs a colaborar com o que fosse possível para o bom andamento da pesquisa

Por se tratar de uma área urbana com casos recorrentes de violência, conforme detalharemos posteriormente, a desconfiança comunitária direcionada aos rostos que não são familiares é quase parte de uma cultura recorrente. Dessa forma, os olhares de desconfiança podem ser percebidos ainda no trajeto que conduz à escola. Considerando que observar atentamente o trajeto que se faz para chegar até a escola e o seu entorno da escola, é uma atitude inerente a esta pesquisa, é fácil compreender que para driblar essa desconfiança foi necessário tomar cuidado especial no sentido de observar de maneira discreta, sem despertar desconfianças ou equívocos de interpretação.

A observação é, segundo Denzin (1978, p.183) “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção”. A observação direta foi realizada com a pretensão inicial que a presença do pesquisador, na medida do possível, passasse despercebida. O propósito era que os alunos

e funcionários pudessem se familiarizar com aquela “figura observante”, de tal modo que a presença deixasse de afetar a naturalidade das suas ações, o que em parte realmente acabou acontecendo e proporcionando uma observação rica e estimulante.

Embora a intenção de observar as relações entre professores e estudantes tenha sido explicitada aos docentes, os alunos e funcionários não foram informados, imediatamente, sobre o objetivo da pesquisa. Obviamente tive algum receio de ser confundido com um investigador de polícia, o que poderia representar alguma ameaça à minha integridade.

As observações realizadas no pátio da escolar e do decorrer das aulas permitiram compartilhar uma convivência especialmente desenhada, onde se evidenciaram formas de lidar com o ambiente escolar, de conduzir brinquedos e desobediências, bem como, necessariamente, de ensinar e aprender. De tentar ensinar e de tentar aprender, em momentos que evidenciam a complexidade do cotidiano, bem como a objetividade das ações que o compõe, apontada por Heller (1972,p 18), para quem o amadurecimento do indivíduo, se percebe na medida em que o mesmo “*adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão*”.

“ A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 1972, p18)

Nessa perspectiva, mesmo sendo um espaço que preserva a espontaneidade de ações e escolhas, o cotidiano não é entendido como a sucessão de eventos aleatórios, mas como um tecido de sistematização própria, que representa rico campo de estudos e pesquisas. No caso particular da cultura escolar, a investigação do cotidiano nos permite a “invasão da caixa preta da escola”, proposta por Vidal (2009, p.26), no sentido de,

[...]perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras).

Desse modo, a observação das aulas nos permitiu acompanhar metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na condução prática de suas aulas, bem como o jogo de reclamações dos alunos e das justificativas dos professores a respeito das metodologias. Aparentemente as aulas decorreram sem que minha presença despertasse muitas alterações observáveis no comportamento dos presentes, me deixando confortável para tomar minhas notas a respeito do que observava.

Justamente na medida em que as entrevistas e bate-papos diretos com alunos, professores e gestores iam acontecendo, é que os mesmos iam tomando conhecimento mais efetivo dos meus interesses, o que os aproximava e facilitava a relação.

As entrevistas aconteceram no próprio ambiente escolar, em momentos que antecederam as aulas e nos intervalos entre elas, possibilitando a familiaridade dos entrevistados ao ambiente onde a entrevista acontece. Foram realizadas quando os sujeitos envolvidos na observação já se encontravam mais acostumados à presença deste observador, de modo a favorecer que acontecessem de forma amigável. Nesse sentido, tentei seguir as sugestões de Ludke e André (1986. p.33), quando propõem que “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”

Neste percurso, apresentamos aos alunos um questionário sociocultural contendo 23 questões, sendo vinte e uma abertas e duas com alternativas passíveis de escolha; elas se referiam à identificação étnica, idade, composição familiar, preferências culturais e perspectivas profissionais. Posteriormente, na medida em que realizamos entrevistas com alguns professores e gestores, estes foram também apresentados a questionário similar, tendo como única diferença, a substituição das questões a respeito de perspectivas profissionais, por questões relativas a perspectivas a respeito da formação acadêmica.

As respostas apresentadas às perguntas do questionário foram fundamentais para a construção da nossa pesquisa, tendo em vista a riqueza dos dados apresentados através das respostas simples, que trouxeram em sua elaboração a amplitude do cotidiano de alunos, gestores e docentes, transparecendo percepções, apreensões e perspectivas. As entrevistas, aplicação de questionários e observação anteriormente descritos, se deram durante todo o segundo semestre de 2014, em visitas que se repetiam entre uma e duas vezes por semana.

As especificidades encontradas na Escola Municipal Olga Figueiredo, orientaram a pesquisa a uma descrição pormenorizada no formato de estudo etnográfico para dar conta da riqueza, da multiplicidade de detalhes que foram observados nas relações e conflitos entre estudantes, funcionários e gestores. Tornou obrigatório, por exercício de honestidade intelectual, explicitar o fato de que importantes disparidades entre as perspectivas teóricas e conceituais do pesquisador e a realidade encontrada no campo de estudo, deslocaram a presente pesquisa, desde o conforto da confirmação de perspectivas teóricas pré-existentes, para a enriquecedora experiência de apreensão das singularidades de um contexto dinâmico e desafiador. Pareceu-nos importante então, priorizar

através do diálogo com a pesquisa de campo e com os dados levantados, o entendimento do contexto encontrado sem, no entanto, abrir mão de confrontá-los com os suportes teóricos que nos norteiam, constituindo campos para possíveis investigações posteriores.

Na primeira parte, procuramos conhecer o bairro de Cosme de Farias, onde a Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo está localizada, sua formação histórica e populacional buscando dialogar com autores que refletem a respeito das influências recíprocas entre o espaço e a sociedade como sugerem Milton Santos e Muniz Sodré, quando tratam dos conceitos de território e espaço no contexto urbano, João José Reis, no que se refere à presença negra na formação do bairro de Brotas, e Alfredo Matta, em estudo a respeito do processo de urbanização da cidade de Salvador. Não pretendemos realizar um levantamento histórico completo do bairro de Cosme de Farias, tendo em vista a amplitude do objeto em relação às limitações da temática da presente dissertação, mas elencar elementos que evidenciem a inserção do bairro no contexto histórico das comunidades afro-brasileiras, de suas lutas, contingências, conduções e soluções constituídas diante dos desafios cotidianos. Buscamos ainda constituir um levantamento a respeito da história da Escola, tentando perceber aspectos recorrentes em seu cotidiano.

Na segunda parte, buscando compor, em diálogo principalmente com a perspectiva de cultura escolar da historiadora da educação Diana Gonçalves Vidal, um quadro aproximado referente à forma que esses elementos se representam simultaneamente, colaborando para a composição de um mundo escolar singular e novo: dinâmico, tenso, contraditório e rico. Estabeleceremos um diálogo mais aproximado entre os dados levantados a partir da pesquisa de campo, as discussões teóricas e metodológicas anteriormente elaboradas, os conceitos que utilizamos, bem como as perspectivas a partir das quais esses conceitos são utilizados, buscando compreender as configurações específicas do fazer escolar vivenciado na Escola Municipal Olga Figueiredo, considerando a história do bairro no qual está localizada e os sujeitos que nela estão inseridos,

Baseado nesse diálogo buscaremos refletir na terceira parte, a respeito dos possíveis atritos existentes entre o cotidiano escolar e as perspectivas institucionais para a educação pública, bem como sobre a possibilidade de o quadro educacional encontrado constituir por um lado, um processo perceptível de inviabilização mútua, ou, por outro lado, um caso de transição no qual as diferentes agências sociais se entrecruzam na construção de um fazer educacional diferenciado.

2- O BAIRRO DE COSME DE FARIAS, A BAIXA DO TUBO E A ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO: HISTÓRIA, TERRITÓRIOS E TENSÕES CULTURAIS.

Por quase todo o período colonial, a Cidade do Salvador fundada por Tomé de Souza em 1549 para ser a sede ultramarina dos portugueses, se resumiu ao território contido entre a praia da Barra e o Forte de Santo Antônio Além do Carmo. As demais localidades que atualmente fazem parte do território urbano de Salvador eram espaços geográficos classificados como periféricos, suburbanos e marcaram com uma presença constante as pesquisas a respeito da formação histórica da cidade.

Os trabalhos de João José Reis sobre as revoltas escravas ocorridas em Salvador já durante o período imperial nos trazem, por exemplo, os bairros de Itapuã, Bonfim, Pirajá, entre outros, como cenários nos quais se desenrolaram momentos importantes da nossa história, apontados, porém como áreas onde os moradores mais abastados da cidade faziam veraneio ou, vias limite através das quais a cidade se comunicava com as cidades vizinhas. Mesmo o Distrito de Brotas, onde se localiza o Bairro Cosme de Farias, que no início do século XX, compunha o grupo dos distritos centrais de Salvador, é descrito na documentação levantada por Reis a respeito da “invasão do candomblé do Açu”, como “as matas de Brotas onde os pretos faziam seus batuques madrugada a dentro”. (REIS, 1989, p 35).

Salvador que durante os séculos XVI e XVII, fora a principal cidade da colônia portuguesa na América do Sul, perdeu gradativamente o prestígio, o poder econômico e político a partir da descoberta do ouro na região das Minas Gerais e da transferência, em 1763 da capital da colônia para o Rio de Janeiro, cujo porto garantia maior rapidez e segurança na transferência do minério para a metrópole. Tal configuração se consolidou, posteriormente, quando a família real e a corte portuguesa, mudaram-se para a nova capital.

Mesmo assim, a produção açucareira do Recôncavo, a posição geográfica estratégica para a movimentação portuária entre o norte e o sul do país, bem como o comércio consistente entre Salvador e as áreas do interior do Estado, possibilitaram que a cidade, mantivesse alguma relevância nacional, ainda que distante do protagonismo anterior.

No entanto, observa-se um longo e complexo processo mudança urbana que vai da divisão da Cidade do Salvador em doze províncias no início do século XX, até o posto de terceira maior conurbação do país, com mais de três milhões de habitantes, um século depois, no contexto do Brasil Republicano. No que diz respeito às modificações econômicas esse fenômeno está relacionado à decadência do sistema açucareiro do Recôncavo Baiano, à falência dos campos produtivos que davam

suporte à região açucareira, à descoberta do petróleo, à fundação das primeiras refinarias na região metropolitana, e à industrialização tardia, centralizada no Pólo Petroquímico de Camaçari e no Centro Industrial de Aratu, como nos aponta Matta:

“Entre 1950 e 1980, aconteceram pelo menos quatro realizações importantes de ordem econômica, que justifica considerarmos essa fase como de industrialização. Nos anos 50 a construção da refinaria e do complexo petroquímico da Petrobrás. Nos anos 60, no governo de Lomanto Júnior, o vasto programa de reforma administrativa global, e a instalação do Centro Industrial de Aratu. Entre 60 e 80 a implantação de vários centros industriais em cidades do interior da Bahia, como o de Subaé, em Feira de Santana. E finalmente, no final dos anos 70, a implantação do Pólo Petroquímico de Camaçari. Acompanhou esse processo de industrialização, o crescimento acelerado da população urbana e do êxodo rural para as grandes cidades. Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna, Ilhéus, Jequié, Juazeiro, entre outras, assistiram a multiplicação de suas populações, assim como a favelização, o inchaço e o surgimento de carências sociais que ainda são vividas”. (MATA, 2013, p. 87)

Dessa forma, o crescimento desordenado do espaço urbano de Salvador o inchaço populacional correspondente, são fenômenos históricos relativamente recentes e se dão em um processo complexo e dinâmico, que confundem até mesmo os aparelhos administrativos do Estado, no que diz respeito ao registro e à ação pública nesses espaços.

Nesse sentido, pesquisa realizada em parceria entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o governo do Estado e prefeitura municipal de Salvador, tendo em vista estabelecer um consenso público administrativo a respeito dos bairros que compõem o município, e cujo resultado tem a pretensão de servir como referência para a utilização pública e privada, dispõe sobre a importância de que a definição do território de um bairro, e mesmo da percepção dos espaços urbanos enquanto bairros ou localidades perpassem fundamentalmente as definições comunitárias e a relação de pertencimento e identificação por parte dos que ali residem.

Como resultado de consultas técnicas e debates repetidos com autoridades públicas e membros das comunidades elencadas, a pesquisa aponta a definição de um bairro como,

Uma unidade de delimitação territorial com consolidação histórica que incorpora a noção de pertencimento das comunidades que o constituem; que possuiu equipamentos e serviços de educação, saúde, transporte e circulação, que conferem autonomia ao território; que mantém relação de vizinhança e que reconhece seus limites pelo mesmo nome (VEIGA, 2012, p. 137)

Podemos apreender a partir dessa definição, o caráter sociológico e histórico da consolidação dos espaços urbanos considerados como bairros, que incidem enquanto elementos constitutivos de uma delimitação que poderia ser tratada de forma estritamente geográfica ou burocrática. A metodologia utilizada pelos pesquisadores que se baseou em diálogos constantes entre os técnicos de planejamento e as comunidades referidas, indica que existem problemas anteriores resultantes da

disparidade entre a concepção pública e administrativa e as formas de conceber os bairros na prática comunitária.

O referido estudo aponta a existência de contagens diversas a respeito da quantidade de bairros de Salvador, mesmo para os órgãos públicos que prestam serviço na cidade. O IBGE, por exemplo, conta um total de 227 bairros em Salvador, a partir de pesquisa realizada pelo em 2005. Para a Empresa de Correios e Telégrafos, 166 bairros. Para a faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia 206 bairros e para a CONDER 199.

Para estabelecer, portanto, o número de 160 bairros e três ilhas, enquanto componentes da Cidade de Salvador, os pesquisadores explicitam que,

os principais elementos e critérios utilizados para a definição dos limites de bairro foram a reconstituição histórica, a declaração de pertencimento dos moradores, o sentimento de ser, de pertencer àquele lugar – condição indispensável para a constituição de um bairro. (VEIGA. 2002. p. 135)

Desse modo, o processo histórico que conforma os grupos humanos em espaços geográficos determinados, influi na forma em que esses habitantes se relacionam entre si e com o espaço em que foram inseridos, alterando-o e por sua vez, constituindo novos processos históricos que vão redefinir-los geograficamente.

A formação e consolidação dos bairros de Salvador que vão se somar aos doze distritos urbanos e oito distritos suburbanos observados nas primeiras décadas do século XX e apresentados por Nascimento (2007, p. 71) em seu livro **Dez Freguesias de Salvador**, , são resultantes como pudemos ver, do crescimento urbano e populacional desordenado das últimas décadas do mesmo século, resultantes do processo de industrialização do Estado da Bahia.

Podemos ainda elencar enquanto fator formador, a permanência de comunidades menores que já estariam anteriormente instaladas nas regiões que mais tarde seriam reconhecidas como bairros, algumas delas seculares, como é o caso da região de Itapagipe, por exemplo.

Outro elemento importante é a gentrificação ⁸, que diz respeito à expulsão rápida ou progressiva de grupos de moradores de determinada região, em benefício de outros grupos de maior poder aquisitivo, como é o caso da região do Centro Antigo de Salvador, quando da restauração arquitetônica que expulsou de maneira violenta os seus antigos moradores, realocando-os em bairros

⁸ “a process sometimes labeled „yuppification“ ... the metamorphosis of deprived inner-city neighborhoods into new prestigious residential and consumption areas taken up by a new class of highly skilled and highly paid residents, typically business service professionals living in small-sized, non-familial households – that brings displacement of the neighborhood’s initial population (2003, 2452).” Van Crielingen, M., & Decroly, J. (2003). Revisiting the Diversity of Gentrification: Neighborhood Renewal Processes in Brussels and Montreal. *Urban Studies*, 40(12), 2451- 2468

situados nas extremidades da cidade, como Fazenda Grande IV e Ilha de São João, abrindo espaço para a especulação imobiliária e o comércio voltado para o turismo.

A esse respeito Fernandes (1993) aponta também a existência do “processo de periferização” percebido em alguns bairros que formam o “miolo de Salvador”, que iniciou a partir da década de 1950 e se intensificou nas últimas décadas do século XX.

O processo de periferização urbana é o mecanismo de expulsão dos pobres, cidadãos ou imigrantes, dos centros urbanos para áreas mais distantes, ocorridos nas grandes cidades do chamado mundo subdesenvolvido e se constitui numa forma de crescimento recente, caótica e extremamente marcante. (FERNANDES 1993, 173)

Dessa forma, a abertura das avenidas de vale como Bonocô, Ogunjá e Paralela, entre outras, é parte integrante do processo de metropolização de Salvador. A Baixa do Tubo - local de moradia de muitos estudantes que fazem parte da pesquisa-, embora não tenha emergido como decorrência da construção de projetos imobiliários habitacionais abrigou importante no sentido do crescimento populacional da região que exerce influência pela proximidade que manteve a empreendimentos e melhorias de seu entorno, seja da Avenida Bonocô - que a liga ao Centro da cidade - seja do Bairro de Brotas e/ou de Luís Anselmo. Ainda Segundo Fernandes,

A atuação do Estado ao implantar infraestrutura e serviços urbanos em determinada área provoca a elevação de seu valor. Assim, os espaços vazios ai presentes passam a ser alvo dos investimentos dos promotores imobiliários. (FERNANDES, 2011, p. 7)

Os investimentos imobiliários que garantiram a heterogeneidade e a desigualdade da ocupação territorial do miolo urbano de Salvador foram por sua vez capazes de incentivar a ocupação popular de áreas no entorno desses investimentos, confirmando a característica histórica dessa região, de significativa presença negra e popular.

É, no entanto, importante frisar que esses investimentos não contrapõem a tendência apontada por Fernandes (2011, p 9), de que os setores de maior poder aquisitivo da população de Salvador, busquem cada vez mais a direção do norte da cidade, através da Avenida Paralela em direção da Orla Atlântica, o que ressignifica, para a autora, a percepção urbana a respeito dos bairros situados no entorno da região central, que têm sua interconexão facilitada a partir dos avanços da urbanização:

Quando o tecido urbano se expande por meio da construção de conjuntos habitacionais populares ou loteamentos em localidades distantes, como aconteceu em Salvador, a (até então) periferia passa a estar, relativamente, mais próxima do centro, visto que uma área mais distante passa a ser a nova periferia.(FERNANDES, 2011, p 7)

O entorno da cidade de Salvador, sempre representou ameaça para as “gentes de bem” da pequena área central. Registros históricos dos séculos XVIII e XIX identificados por Passos (1996, p 15) apontam que os Quilombos eram combatidos nas três vias de saída da cidade: Mares e Zeferina,

ao sul, Buraco do Tatu, ao norte e o do Cabula, nas costas da área central. Além destes, localizamos rodas tradicionais de Capoeira que se realizavam até a segunda metade do século XX, nos bairros do Corta-Braço, atual Pero Vaz, Gingibirra, atual Largo do Tanque e Chame-Chame, grande avenida que atualmente faz a ligação com o bairro da Barra.

Do mesmo modo, terreiros de Candomblé são localizados por todo o espaço geográfico circundante às áreas iniciais da cidade, alguns deles seculares, e que se mantêm em funcionamento contínuo até os dias atuais, mobilizando um contingente populacional significativo na manutenção de práticas culturais africanas, em adaptação dinâmica diante das demandas e desafios das transformações urbanas ocorridas através das décadas.

Nesse sentido nos parece correto afirmar, que ao lado do crescimento populacional decorrente do êxodo rural, da periferização e do crescimento urbano observados nas últimas décadas do século XX, um aporte significativo da população residente nas áreas periféricas da cidade de Salvador, é originário das povoações negras aí instaladas desde séculos anteriores, e o acréscimo numérico proveniente dos grupos vitimados por processos mais recentes de gentrificação, antes de alterar essa característica notável, a reforça, se considerarmos que a maior parte dos seus membros é negra.

A HISTÓRIA DO BAIRRO COSME DE FARIAS E DA BAIXA DO TUBO

Tais características de organização dos espaços urbanos, manifestações culturais e religiosas marcantes na cidade contribuem para compreender que a formação histórica dos bairros da periferia de Salvador esteja ligada à presença africana na Bahia advinda do processo de ocupação urbana da cidade por africanos escravizados, libertos, afrodescendentes e brancos pobres. No caso da presença africana, ela se manifesta a partir das “tradições herdadas”, expressas, conforme proposição de Gilroy (2011) na ressignificação idealizada de tradições que não necessariamente precisam estar amparadas por referências histórico-geográficas reais, mas por uma perspectiva nostálgica – e ao mesmo tempo atualizada - de cultura africana, constituída a partir de uma memória positiva, necessária para a sublimação da realidade escravocrata.

Para tratar desta questão Hall (2003, p.345) propõe o conceito de “identidade diaspórica”, para buscar compreender as construções sócio culturais das populações formadas nas Américas e na Europa por africanos e seus descendentes. Para Hall, não podemos nos enredar no discurso

essencialista, que desloca o ser negro na diáspora, do seu contexto histórico a da complexidade que marca as suas construções culturais e identitárias.

No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção política. (HALL, 203 p. 345)

As perspectivas de Hall e Gilroy são fundamentais para o entendimento significativo a respeito dos processos através dos quais algumas expressões culturais se constituem e se legitimam, inclusive, ao que ~~nos~~ parece, para o estudo de expressões culturais e sociais negras que historicamente se desenvolveram em Salvador.

No entanto não podemos deixar de observar, com Mark Christian que a perspectiva diaspórica desses autores deixa de considerar a utilização do mesmo parâmetro de análise, voltado para os grupos dominantes das sociedades diaspóricas que do mesmo modo, utilizam-se de idealizações e nostalgias de memória, de imobilizações de um passado pretenso, que fundamentam os seus discursos ideológicos e legitimam suas práticas de dominação a partir deles.

Os europeus, por exemplo, são um grupo extremamente diversificado de nações e culturas, mas para Gilroy, aparentemente não há nenhum problema no uso do termo "europeu", como designação coletiva, assim como não há problema em termos como "euro-americano", nem mesmo com a ausência de identificação dessas coletividades. Esses termos e as correspondentes categorias implícitas, não articuladas, são aceitos como "normativos". (CHRISTIAN, 2009, 154)

Na ausência de um detalhamento minucioso dos processos históricos afro-diaspóricos, tal análise deixa de perceber continuidades africanas particulares, que em sua longa duração, constituem perenes, para além de meras construções culturais reativas às contingências do período escravocrata, verdadeiras instituições ao mesmo tempo centralizadoras e disseminadoras de modelos civilizacionais africanos, específicos a partir de sua historicidade.

Dessa forma, poderíamos propor que à percepção de Santos (2002) a respeito da convivência em um mesmo espaço urbano, de tecnologias oriundas de tempos – cronológicos – diversos, - acrescêssemos a convivência possível, em um mesmo espaço urbano, de modelos civilizacionais diversos.

No que diz respeito ao bairro Cosme de Farias no qual a Escola Municipal Olga Magalhães que baseia a presente pesquisa está situada, Cosme de Farias, poderíamos utilizar como exemplo, entre outros possíveis, o Terreiro do Alaketu, cujos registros documentais mais antigos confirmam a sua existência anterior a 1850. Ainda que consideremos o diálogo dinâmico com a sociedade que o

rodeia, marcado por transformações históricas e pela flexibilidade das estruturas sociais não nos parece apropriado classificar o referido terreiro na categoria de “identidade diaspórica”, “tradição herdada” ou mesmo “tradição inventada”, quando se trata, efetivamente, de uma continuidade civilizacional africana, ciente e proprietária de suas especificidades históricas e étnicas desde o Daomé.

A contingência histórica do escravismo e da discriminação racial posterior à abolição foi, no entanto, capaz de constituir as expressões culturais e civilizacionais afro-brasileiras, enquanto culturas de resistência, por um lado, mas também enquanto culturas habilitadas para sobreviver nos interstícios da sociedade - e seus modos de vida aí estão inclusos-, utilizando dialeticamente as suas nuances, contradições e movimentos, de modo a garantir a sua sobrevivência enquanto cultura vívida, e isso vale para os grupos e indivíduos que essa cultura representa.

É nesse sentido, que podemos entender o conceito sociológico incipiente que classifica alguns bairros de Salvador como “quilombos urbanos”, não somente no sentido de se tratarem de espaços que abrigaram quilombos, ou de serem formados por uma população remanescente de um quilombo, mas devido às formas de relação e identificação presentes na formação histórica desses bairros, que influem os modos de ser e relacionar dessas comunidades e dessas comunidades com o espaço, evidenciados através de suas expressões culturais.

Leite, nos diz que,

As comunidades negras moldaram sua face no caráter das relações que historicamente estabeleceram com a terra; com a forma de produzir a vida material e simbólica. Assim, o espaço de produção da vida material mesmo enfrentando situações adversas resistiu e tem resistido. Resistir não constitui, porém, um ato aleatório: resultou do “saber” construído como membro de um grupo, membro da coletividade. (LEITE, 1990, p.31)

O bairro de Cosme de Farias, antiga Quinta das Beatas, teve seu nome modificado em 1963, em homenagem ao grande rábula baiano, Cosme de Farias, que para lá se mudara buscando superar a viuvez recente, cuja história está inserida no contexto das lutas negras dos africanos e de seus descendentes na Bahia. Reis (2007, p.5) documenta a existência um Quilombo na área do Candeal em 1829, e ainda a invasão e prisão, em 1859, de 42 pessoas encontradas em um candomblé situado na Quinta das Beatas, dentre os quais, sete deles eram escravos fugitivos.

O bairro tem características topográficas similares a de outros bairros periféricos de Salvador, nos quais uma rua central ⁹, melhor ordenada e concentrando a maior parte dos centros comerciais e

⁹ VEIGA (2002 p. 137). Em seus estudos para uma delimitação dos bairros de Salvador, Elba Veiga, subdivide o espaço do bairro entre Localidades; e Centro de Bairro, por tratar-se de divisão geográfica característica.

escolas, entre outros serviços, divisa inúmeras baixadas e baixões, onde residem os seus moradores de menor poder aquisitivo, e casas de alvenaria em permanente processo de construção, reforma e ampliação.

No bairro do Cosme de Farias, ou no Cosme, como costumam dizer os seus moradores, o vale do Matatu é uma de suas principais avenidas, situada em terreno baixo, de vale, que faz divisa com o bairro de Luis Anselmo, e faz a ligação deste Cosme com a avenida Mario Leal Filho, o Bonocô, importante via de tráfego da cidade, que tem parte do seu percurso incluído no espaço do bairro. Em seu estudo sobre a fundação do terreiro Alaketu, Silveira (2003 p. 374) indica que o Vale do Matatu, então conhecido como Matatú Grande, era um reduto de casas de culto angolanas e congolenses e ainda revela que o próprio nome popular da avenida Bonocô, tem origem no culto do ancestral Baba Gunokô, ali sediado a partir do aumento da presença jêje-nagô na região, a partir de meados do século XIX.

Nos alongaremos aqui na citação da pesquisa de Santos (2011, p. 147) a respeito de Cosme de Farias, quando se dedica a descrever o cenário da Quinta das Beatas, no período que o Major se mudou para o bairro:

À época, a região – nomeada como Quinta das Beatas em decorrência de, em parte, pertencer a pessoas ligadas à Igreja Católica – tinha recebido um dos seus primeiros benefícios do poder público: o asfaltamento da principal via, feito em 1956. Ainda era rica em árvores frutíferas, como mangueiras, jaqueiras, cajueiros e coqueiros, e desprovida de vida comercial própria. Também, era quase isolada. Chegar por lá exigia o esforço de trafegar sobre o lombo de animais ou andar a pé por algumas léguas, pelo menos, entre a chamada Boca da Mata, o atual Largo dos Paranhos, onde findava a linha de bonde, e o local de destino. (SANTOS, 2011, p.147)

E mais adiante,

Os pioneiros ergueram choupanas com paredes de barro e cobertura de telha, em decorrência da proibição de uso de outros materiais imposta pelos proprietários da terra. Como outros pontos da cidade, a localidade foi ocupada de forma desordenada, devido à proliferação de loteamentos ilegais, invasões de encostas e baixadas, e arrendamento de imóveis. Da fazenda, surgiram casas e loteamentos, que, ao longo dos anos, receberam nomes diversos – Alto do Cruzeiro, Campo Velho, Alto do Formoso, Baixa da Paz, Baixa do Sossego, Baixa do Silva, Baixa do Tubo, entre outros. Apenas em 1985, os imóveis foram legalizados pela Prefeitura Municipal” (SANTOS. 2011.p.147)

Seguindo as observações desta autora, podemos dizer que o Vale do Matatu, conhecido mais tarde como Baixa do Tubo, em decorrência de tubulação hidráulica exposta durante o período de implantação da rede de distribuição de água durante os anos 1980, é a localidade onde está situada a Escola Municipal Olga Figueiredo, espaço de observação e investigação para a nossa pesquisa.

Buscamos evidenciar nesse pequeno levantamento analítico sobre o bairro e a localidade na qual a Escola está inserida, a importância de considerarmos a historicidade do seu entorno, gerada na

ação dos grupos humanos que o habitam e dão forma através dos tempos, constituindo-o enquanto espaço partícipe da história de vivência e resistência negra no Brasil, e especificamente no fazer histórico das populações africanas trazidas à força para a Bahia, bem como dos seus descendentes. A seguir buscaremos analisar a conformação social atual da Baixa do Tubo enquanto cenário da nossa pesquisa, apresentando também as informações levantadas no processo de pesquisa a respeito da escola e do seu cotidiano, sem nos permitir a leviandade de separá-lo do contexto histórico social em que está inserido, em uma relação dinâmica e constante de inter-influência.

A FUNDAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL OLGA FIGUEIREDO DE AZEVEDO, AS ROTINAS E OS TERRITORIOS EM CONFLITO

“Que nada, professor, minha mãe mora ali em cima - diz, apontando uma das casas acima do muro da escola! Se eu apronto aqui no pátio, ela desce na mesma hora, já com a sandália na mão!”¹⁰

Ao visitar a página virtual da Escola Municipal que é objeto desta pesquisa encontramos, as seguintes informações gerais: “A Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, está situada no Vale do Matatu, s/n, no Bairro de Cosme de Farias. Foi inaugurada em 27/09/1985, pelo prefeito de Salvador, o Sr. Manoel Castro”.¹¹ Mais adiante, a mesma página afirma que o nome da escola foi uma homenagem à mãe do prefeito em exercício no período. A escola foi fundada, portanto no período em que se concretizava o processo de abertura democrática imediatamente posterior ao término da ditadura militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985.

O prefeito Manoel Castro fazia parte do grupo político de apoio de Antônio Carlos Magalhães, cuja influência política local teve tamanha relevância entre apoiadores e opositores, que na história política local os seguidores e correligionários ficaram conhecidos de “carlistas”, e cujo modelo de atuação política ficou conhecido como “carlismo”. Assim, não por coincidência Castro foi o último prefeito de Salvador eleito indiretamente por voto fechado da Assembleia Legislativa, como era a prática do regime militar, para gerir a cidade entre 1983 e 1985.

No período inicial da década de 1980, Salvador atravessava um momento de crise econômica e de caos urbano, com tragédias naturais, intensa insatisfação popular, demonstrada em quebra-quebras

¹⁰ Cláudio (Nome fictício), ex-aluno do pesquisador, sobre os motivos de sua melhora no comportamento desde quando passou a estudar no Olga Figueiredo.

¹¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/escolaolga/info?tab=overview>

nas ruas, paralisações sindicais e mobilizações populares. Em matéria assinada por Samuel Celestino publicada no Jornal A Tarde em outubro de 1983¹², obtivemos um curto relato sobre esse cenário:

“Salvador faliu. Já não há mais como esconder que a crise crônica municipal tornou-se aguda e o município está a um passo do colapso total, o que significa descontrole administrativo, com reflexos nos serviços e até no funcionalismo.(...) Os desencontros dos prefeitos biônicos com os governadores que os nomearam impuseram a Salvador administrações perversas, descontinuas, carentes de planos urbanísticos, que além de pouco realizarem atrofiaram a máquina administrativa que não acompanhou a explosão urbana da última década”

Na mesma matéria, em outro trecho que se refere ao fato do prefeito ter sido politicamente indicado e não eleito por voto popular, Celestino nos permite supor a ineficiência de Castro, para buscar soluções para a crise:

Se fosse eleito pelo voto popular, com mandato legitimado pela soberana vontade do povo, o prefeito teria poder de pressão, não só direcionado contra o governo estadual como, também, para o poder central. Como a fonte de seu poder é ilegítima, resta-lhe, tão só, aguardar favores que não chegam, enquanto a cidade, se degrada. (A TARDE, 1983)

A escola foi fundada no mês de setembro de 1985, três meses antes do final da gestão de Manoel Castro, no entanto, a estratégia usada pelo prefeito Castro parece não ter surtido o efeito almejado, porque no pleito seguinte foi prefeito o candidato de oposição, Mário Kertez que derrotou o candidato carlista, Edvaldo Brito¹³. Foi nesse contexto político, marcado por lutas sociais e econômicas, que a Escola Municipal Olga Figueiredo foi fundada, no Vale do Matatu. No mesmo ano “a baixa do tubo”, um verso da letra da música “Fricote”, composta por Luiz Caldas e Paulinho Camafeu, ¹⁴, se tornou um hit, uma denominação que alcançou ampla aceitação popular e se tornou nacionalmente conhecida.

Atualmente, a escola funciona de segunda a sexta, disponibilizando aulas nos três turnos letivos para cerca de 1.000 alunos divididos em 9 turmas de Fundamental II, pela manhã, 11 turmas de fundamental I, pela tarde, e 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

Existe uma única turma do 9º ano com 42 alunos que é objeto desta pesquisa e funciona pela manhã. No mesmo turno existem 4 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano e 2 turmas de 8ºano, cada uma delas com uma média de 40 alunos que dividem os mesmos espaços físicos de socialização, como pátio e quadra.

¹² <http://jornalggn.com.br/blog/quintela/a-falencia-de-salvador>

¹³ Interessante frisar, que o mesmo Mário Kértex havia sido prefeito empossado por indicação de Antônio Carlos Magalhães, em 1979. Após brigar com o líder político por desacordos a respeito da sua permanência no cargo, Kértex filiou-se ao PMDB, e tornou-se o mais novo “anti carlista”.

¹⁴ Marco inicial do movimento que ficou conhecido como Axé Music, a música se refere de forma agressiva a uma mulher “Nêga do cabelo duro, que não gosta de pentear”, que sofre agressões verbais, todas as vezes em que “passa na Baixa do Tubo”. Sobre uma entre as polêmicas causadas por essa composição: <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/ba-deputada-quer-punir-cantor-por-considerar-musica-racista>

O intenso e vibrante mundo da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, campo desta pesquisa, é o território onde estabelecemos as nossas reflexões, tendo em vista compreender de que maneira um projeto formal de educação pública se relaciona com uma realidade cotidiana específica, como o ambiente educacional pretendido dialoga com o ambiente educacional possível e real, que se constitui no contexto em que estão inseridos os agentes sociais do fazer escolar.

Os caminhos para a construção de registros e das análises a respeito da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, são indicados por dados colhidos em grande medida na caderneta de campo, bem como por informações recolhidas a partir das entrevistas com gestores, professores, alunos, ex-alunos e pessoas residentes na comunidade, durante pesquisa de campo.

A escola foi construída em uma região central do Vale do Matatu, entre a Avenida Bonocô e o final de linha dos ônibus. Neste ponto, as ladeiras e escadarias conduzem para o Luís Anselmo e Matatu de Brotas, enquanto as ladeiras e escadarias, do lado oposto, conduzem para a rua principal de Cosme de Farias, passando pelo já citado Terreiro do Alaketu.

Na entrada do Vale, próximo ao Bonocô, está sendo construída uma Unidade de Pronto Atendimento Médico, entre outras pequenas obras que estavam em execução durante todo o período em que visitamos a escola e a localidade, como: reforma e manutenção de calçadas, implantação de piso tátil para deficientes visuais e renovação asfáltica. Possivelmente em retribuição às intervenções no local foi possível visualizar no caminho faixas penduradas nos postes, parabenizando Beca, o político local, e o prefeito, Antônio Carlos Magalhães Neto, pelo “cumprimento de promessas de campanha”.

Foi possível observar um pequeno campo de futebol e uma quadra que margeiam o Vale, e uma fileira de casas de um andar que prosseguem até o seu final, com borracharias, mercadinhos, lojas de materiais de construção, igrejas pentecostais, pequenas confecções e bares, muitos bares. Os primeiros andares são residenciais e muitas vezes ali residem os proprietários dos estabelecimentos comerciais que existem no térreo. Levantar os olhos em qualquer direção lateral nos faz ver “milhares de casas amontoadas¹⁵” que se estendem até o horizonte acima. No lado direito avistei um pequeno Terreiro de Candomblé dedicado ao Orixá Ogun e também casas com pequenos quintais, onde existem mangueiras, bananeiras e pés de fruta-pão.

À esquerda da rua, atrás das casas localizei uma vala aberta contínua que segue do Bonocô até o final de linha, atravessada por pontes curtas que permitem atravessá-la para alcançar as casas que a

¹⁵ Trecho da Música “Fim de Semana no Parque”, do grupo de RAP Racionais Mc’s, de 1992.

margeiam. Nessas casas, marcas de lama com cerca de meio metro de altura, deixa evidente a altura alcançada pelas águas da vala, que chega a transbordar nos períodos de chuva.

A escola Olga Figueiredo, ou “o Olga” como se referem a ela os alunos e moradores da região, está localizado em frente a uma igreja evangélica e ocupa um terreno de cerca de 600 metros quadrados, murado e pintado de verde. Possui um prédio de um andar. No térreo estão localizados os espaços destinados às atividades gerais da escola: secretaria, sala dos professores, sala de vídeo, cozinha, almoxarifado e outros espaços abertos de socialização, a saber, pátio e quadra. No andar superior, estão localizadas as salas de aula, margeadas por um grande corredor.

No fundo da escola, uma favela se ergue em impressionante processo vertical de crescimento. Chamou a atenção na pesquisa desde as primeiras visitas ao local, a presença visual que esta impõe a quem está dentro da escola. As casas estão construídas próximas aos muros da unidade, e algumas com dois ou três andares, bem como as camadas de casas construídas umas sobre as outras, parecem estar dentro da escola, ou “dentro-acima”, segundo neologismo utilizado para anotação no diário de campo.

É possível para os moradores dessas casas, acompanharem todo o cotidiano da escola, enquanto estendem suas roupas ou falam ao telefone. Do mesmo modo, quando se está no andar onde estão as salas de aula, é possível compartilhar com os vizinhos ao lado, os programas matinais da televisão, suas conversas e brigas, e mesmo os cheiros e barulhos provenientes das panelas de pressão.

A intensidade da impressão causada por essa presença física da comunidade ao fundo da escola, me fez supor a constância de problemas causados por tanta proximidade. No entanto, a diretora me chama a atenção em entrevista, para o fato de que o processo de ocupação irregular daquela área, e a consequente construção das casas, terem se dado após a construção da escola, ao seu redor. Dessa forma, segundo ela, os moradores já tinham a escola como fator posto, o que diminuiu a ocorrência dos atritos possíveis.

A Escola Municipal Santa Rita, está localizada no bairro do Luiz Anselmo, em região muito próxima à Municipal Olga Figueiredo. A combinação de algumas ladeiras e escadarias estratégicas, pode conduzir o indivíduo desde uma escola até a outra em menos de 20 minutos. Levando isso em conta, não é estranho afirmar que muitos dos meus alunos são residentes do entorno do Olga, e muitos são mesmo ex-alunos da Unidade Escolar. É comum entre os gestores das escolas municipais existentes na região, encaminhar para uma dessas outras unidades os alunos que estão tendo

problemas de adaptação. Por isso, temos alunos oriundos do Olga, assim como o Olga tem alunos oriundos do Santa Rita.

A região da Baixa do Tubo, ou Vale do Matatu, tem se destacado negativamente na imprensa baiana, devido aos recorrentes casos de violência ocasionadas pelo recrudescimento do tráfico de drogas na cidade de Salvador, dividida em duas facções criminosas rivais¹⁶ e, mais especificamente, no bairro em que a escola está situada.

Na mesma semana em que esse capítulo da pesquisa está sendo produzido, dois jovens foram assassinados na rua em frente à escola, sendo que um deles, de apenas 15 anos, era aluno do Olga Figueiredo e amigo de vários entre os alunos do Santa Rita¹⁷.

Acostumado a presenciar o ufanismo barulhento com que os meus alunos se referem ao Comando do Paz e aos seus líderes, bem como com a presença constante dos símbolos da facção nos muros da escola e nas expressões dos meninos, me causou estranheza desde a primeira visita realizada, não encontrar comportamento similar entre os alunos do Olga, posto que de antemão, já tinha o conhecimento de que a região em que a escola está situada, tem presença mais efetiva do tráfico.

Entretanto, a explicação dada por meus alunos para tal ausência, é bastante plausível. Segundo eles, a área ao fundo da escola, bem como uma das transversais à frente são estratégicas para o tráfico local. Por conta dessa proximidade tantas vezes trágica, os jovens alunos do Olga apresentariam a inibição por mim presenciada, para tratar desse tema com a abertura apresentada pelos meus alunos.

A partir dessa conversa, me pareceu conveniente utilizar informações de meus alunos que moram na localidade para tentar entender aspectos materiais e simbólicos que escapem às entrevistas realizadas no espaço da escola e no seu entorno imediato, ou seja no campo da pesquisa. Segundo as informações colhidas em conversas posteriores com um grupo de alunos do 8º ano que residem na região, a área ao fundo da escola era chamada de Centro, devido estar localizada abaixo do Centro Social Urbano de Luís Anselmo, e ser o “centro” das operações do tráfico de drogas no bairro. No entanto, eles me dizem que recentemente passaram a se referir ao local com “A nave”, para que fosse desassociado da carga negativa que a antiga denominação trazia para os moradores, e que diz respeito à presença do tráfico no local. Cheguei a presenciar em algumas discussões entre eles, utilizarem

¹⁶ A Facção que domina o bairro, é o Comando da Paz. Conhecida como CP, e é rival do Primeiro Comando da Capital, originado em São Paulo, e conhecido como PCC.

¹⁷ <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/irmaos-adolescentes-sao-mortos-a-tiros-na-frente-de-casa-em-cosme-de-farias/?cHash=843edee2b4af9e3237f1ce55805b5e73>

como xingamento o termo “naveira”, e “naveiro”, para se referir àqueles que eram frequentadores do Centro.

A rua em frente à escola, a Travessa Jaguarari, onde os dois jovens foram mortos, também segue o mesmo contexto, e é chamada por eles de JG, ou Jaguarara. É no Centro, ou na Nave, assim como em um barzinho localizado na esquina da escola com a rua da Serraria, que acontecem nos finais de semana, as festas e baladas que são fontes das conversas de todos na segunda feira, conforme podemos observar em mapa anexo, que elaboramos conjuntamente em sala de aula.



2.3- A ESCOLA VISTA DE PERTO: ROTINAS ESCOLARES EM MEIO A UMA REALIDADE CONFLITUOSA

O dia a dia das escolas municipais obedece ao componente padrão das cargas horárias e cumprimento de dias letivos previstos na Lei de Diretrizes Básicas para a Educação. São duzentos dias letivos, dividido em quatro unidades pedagógicas. A cada dia, as aulas são divididas em cinco seções de 50 minutos, com início às 07: 30 e término às 12: 00 da manhã. Os alunos têm aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, religião, educação física, artes e cultura baiana, com um intervalo de 20 minutos que acontece das 10: 00 às 10: 20.

Embora a institucionalização da educação em tempo integral em toda a Rede Municipal tenha sido uma das principais promessas de campanha do atual prefeito, somente algumas unidades da Rede

oferecem o turno complementar¹⁸. No entanto, a escola conta com algumas atividades complementares oferecidas gratuitamente aos alunos, no contexto do Programa Escola Aberta, um programa em parceria com a Organização das Nações Unidas e os órgãos federais e estaduais para a educação, que oferece diversas atividades culturais e oficinas, como Capoeira, música e teatro, entre outras.¹⁹

Podemos destacar ainda, “O Olgart”²⁰, projeto criado pelos educadores Rita Leone e Raiden Coelho, que trabalha de maneira interdisciplinar, diversas expressões artísticas, como teatro, dança e música, e que tem conquistado visibilidade em toda a cidade, devido ao brilhantismo das suas apresentações, solicitadas em encontro educacionais, feiras e mesmo eventos de outras unidades escolares.

O muro da escola é uniformemente pintado de verde. Próximo ao portão existe uma enorme pichação do Comando da Paz, a única pichação visível em todo o muro que circunda a escola. Boa parte do pátio está protegida por uma grade que separa a escola da rua da frente.

O horário de entrada dos alunos no turno da manhã coincide com o horário em que a maioria dos adultos do bairro estão se dirigindo aos seus trabalhos. Como a escola está localizada em uma área intermediária do Vale do Matatu, principal via de acesso à Avenida Bonocô, onde estão localizados os pontos de ônibus para outros bairros, muitos pais passam pela escola para deixar os filhos e filhos de vizinhos.

Nesse horário é possível assistir a verdadeira procissão de mulheres das mais diversas idades que trabalham como empregadas domésticas nos prédios do Luiz Anselmo e nas casas da Vila Laura, e que utilizam a ladeira da Serraria, atrás da escola, como via para encurtar o caminho até os seus empregos.

Para entrar na unidade é preciso bater no grande portão de zinco chapado, de onde um pequeno quadrado se abre, dando espaço apenas para que o porteiro visualize a pessoa que está do lado de fora. Entretanto, não existe nenhuma espécie de triagem ou interpelação àqueles que solicitam a entrada na escola. Nas minhas visitas, e na entrada de outras pessoas que testemunhei durante as minhas visitas, somente é perguntado ao visitante, o que ele pretende ou quem ele procura.

¹⁸ Atualmente, somente 12, em um universo de 427 escolas, oferecem vagas para educação integral, segundo o Site da Secretaria Municipal de Educação. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-escolas.php>

¹⁹ <http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/projetos-escola-aberta.php>

²⁰ <https://blogdosolar.wordpress.com/2010/11/25/o-olgart-as-africanas-e-o-solar/>

Somente em alguns casos nos quais os visitantes eram jovens, foi feita alguma referência à discordância da roupa com o ambiente escolar, chegando mesmo ao ponto de uma jovem ser impedida de entrar na unidade por esse motivo, tendo sido solicitada que retornasse em outro momento, com outra roupa. No meu caso, e no caso de visitantes adultos que presenciei, a única questão foi a respeito de o que queria e a quem procurava.

Os alunos ficam no pátio até dar o horário do início das aulas. A entrada do andar em que estão localizadas as salas de aula é separado do pátio por um portão gradeado, o que limita o espaço de circulação dos alunos nesse horário. Uma das professoras-gestoras utilizam um microfone de baixa potência para chamar as turmas e encaminhá-las às salas onde as aulas correspondentes vão ter início.

Se há ausência de algum professor, os alunos são informados nesse momento, e têm as opções de permanecerem no pátio ou ir para a quadra, situada em um espaço ao fundo das salas, cercada por uma tela de proteção que impede a saída da bola. Quando acontece de algum professor estar ausente, os alunos se dispersam nos espaços de convivência, de maneira muito similar ao que fazem nos intervalos, reunindo-se em grupos para pular elástico no pátio, jogar futebol na quadra, ou sentarem-se sozinhos entretidos com os telefones.

Os horários de aula, em que os corredores estão vazios de alunos, assim como a quadra e o pátio, deveriam ser o espaço de tempo em que o grupo gestor se dedicaria tranquilamente à administração dos afazeres burocráticos da unidade. Pude observar, contudo, por diversas vezes, a movimentação intensa que ocupa o corpo de gestores durante todo o decorrer da manhã, não permitindo aos mesmos sequer parar para pensar em sentar e preencher uma caderneta ou requerimento. E, no entanto, eles o fazem.

Mães que vêm justificar a ausência dos filhos, pais que vêm perguntar o porque no seu filho não ter sido permitido assistir aula de sandálias, já que ele não tem um par de tênis, funcionários da prefeitura fazendo entrega de itens da merenda escolar, cozinheiras tirando dúvidas a respeito do cardápio do dia, alunos que foram retirados da sala por seus professores devido a alguma indisciplina cometida, funcionários buscando espaço para acumular os jogos e presentes que seriam distribuídos no dia do estudante, fazem parte do frenesi vivenciado todas as manhãs pelo corpo gestor da escola, formado pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e assistentes de secretaria.

Além do porteiro, a escola conta ainda com um grupo de duas funcionárias de cozinha, duas funcionárias de limpeza e duas outras funcionárias que fazem um pouco de tudo, a respeito das quais não pude apurar a função específica. No corredor abaixo das salas de aula, onde ficam as repartições

destinadas à administração, além da cozinha estão, o almoxarifado, a dispensa de alimentos, a secretaria, conjugada à sala dos professores, uma sala destinada à biblioteca²¹ e uma sala-depósito.

O horário oficial do intervalo seja de 20 minutos a partir das 10:00, mas por vezes ele se estende despercebido, chegando até as 10:40, sem que ninguém lembre de tocar a sirene que indica o seu final. Enquanto os professores organizam seu material para as duas aulas finais, os diretores estão às voltas com os pequenos conflitos dos alunos no pátio, o porteiro tenta controlar a compra e venda de lanches através do portão, e as funcionárias da cozinha recolhem os pratos e copos deixados pelos estudantes no pátio.

O intervalo é o momento de vivência compartilhada mais intensa entre os alunos de todas as séries, tratando-se também de momento privilegiado para a observação. Sendo um corpo estranho no ambiente, busquei a maior discrição possível para um observador, tentando não provocar alterações no comportamento usual dos estudantes em seu intervalo, no que tive sucesso aparente.

Os meninos pareciam não me notar, com exceção dos alunos do 9º ano, em visitas posteriores à minha ida à sala deles. Posso refletir que esse fato os levou a perceber que as minhas observações diziam respeito a eles, mas mesmo assim, os seus olhares de desconfiança não duravam o suficiente para que perdessem mais de cinco minutos do tempo precioso do intervalo.

É comum entre os alunos que cursam as séries que fazem fronteira entre um nível escolar e outro, como do 5º para o 6º ano, do 9º para o 1º ano do Nível Médio, e do 3º ano para a universidade, produzirem camisas diferenciadas que destaquem essa transição. O receio inicial de que houvesse alguma dificuldade em identificar os alunos do 9º quando estivessem no pátio entre os outros alunos, se dissipou quando percebi que todos eles usavam uma camisa rosa, com dizeres que destacavam esse momento de passagem.

Do mesmo modo que as siglas, gritos de guerra, gestos e músicas, as facções criminosas que controlam o tráfico de drogas em Salvador, caracterizam-se também pela utilização e restrição do uso de determinadas cores. Embora não me tenha sido possível me certificar que a escolha do rosa tenha sido determinada por isso, é necessário apontar para o uso ostensivo do rosa choque pelos moradores dos bairros controlados pelo Comando da Paz, e do verde-cana, por moradores das comunidades controladas pelo PCC.

²¹ Em algumas vistas observei que os estandes da biblioteca eram dispostos nos corredores, com os livros arrumados para que os estudantes tivessem maior facilidade de acesso. Nessas ocasiões, presenciei grupos de alunos lendo sentados nas mesas à frente da secretaria.

No fundo da camisa, uma lista com o nome de todos os alunos da turma. Na parte da frente, uma imagem que segundo o título representaria a evolução humana, demonstrando cinco fases de desenvolvimento dos hominídeos desde o macaco até chegar ao homem. Não pude deixar de reparar, que o homem representado como ápice da evolução humana na camisa utilizada por eles, era branco, embora nenhum dos meninos o fosse, e apenas uma entre as meninas apresentasse uma tonalidade de pele mais clara.

Ao descer as escadas que ligam as salas ao pátio, os alunos se dispersam em grupos diversos, formados por alunos de todas as turmas, jogando cartas ou brincando de elástico. Alguns simulam brigas²², e correm sem parar. Outros formam rodas de futebol ali mesmo no pátio, devido à quadra, que é sem dúvida o espaço mais disputado, estar sempre ocupada. Somente alguns entre os mais novos, assim como alguns dos meninos e meninas do 9º ano, reúnem-se em grupos exclusivos de conversa.

Muitos dos meninos de todas as turmas passam todo o período de intervalo, entretidos no mundo virtual dos seus telefones, sentados em espaços mais afastados, sem contato nenhum com o que ocorre no pátio, enquanto outros, na parte de frente da escola, compram lanches e conversam através das grades com pessoas do lado de fora.

Após tocar a sirene que sinaliza o final do intervalo, a diretora, ou algum outro funcionário encarregado da diretoria, se utiliza de um microfone conectado a uma pequena caixa amplificada colocada na frente da cozinha, para convocar os alunos a retornarem às salas. Caso uma das turmas esteja em aula vaga, ou deva ser liberada para casa devido à ausência de algum professor ou reunião que demande a participação dos professores, é nesse momento que os alunos são informados e direcionados.

A partir do momento em que os alunos retornam as salas após o intervalo, para se retirar da escola. Presenciei por algumas vezes a dificuldade do porteiro em determinar quais os alunos realmente pertenciam às turmas liberadas, e quais estavam tentando se aproveitar da liberação de outra turma, para fugir da escola antes do horário. Nesse momento alguns pais já estão posicionados no exterior da escola, aguardando a saída dos seus filhos, jovens estão esperando suas namoradas e namorados, assim como alunos de outras escolas da região, enfiam os rostos por entre as grades do pátio, gritando para que seus irmãos, primos e amigos que estudam no Olga, “dêem um jeito de sair” pra que eles possam ir juntos pra casa.

²² Embora as brincadeiras que incluem xingamentos e agressões simuladas aconteçam todo o tempo, não presenciei, durante os seis meses em que visitei a escola, nenhuma briga real.

3 – DIALOGANDO COM ASPECTOS DO COTIDIANO ENCONTRADO

As reflexões que motivaram a presente pesquisa são decorrentes, conforme expusemos anteriormente, de provocações surgidas no contexto da prática docente. Mais especificamente, de um caso agressivo de discriminação sócio-racial presenciado durante o desenrolar de um Conselho de Classe.

Da observação do conflito ficou a impressão de que a distância sociocultural entre alunos e professores, respaldada pelo caráter institucional da escola, constituía importante elemento gerador de conflitos, tensões e mesmo exclusões no contexto escolar. Tal impressão foi reforçada a partir do diálogo com o conceito de “juízo professoral”, elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual diz respeito às,

[...] classificações que os professores produzem cotidianamente, tanto em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais como em sua produção específica (manuais, teses e obras eruditas) e em toda a sua prática. (BOURDIEU, 2011, p. 187)

De acordo com Bourdieu, tais classificações atuam de forma implícita e sutil no cotidiano escolar, influenciando na hierarquização das qualidades esperadas nos alunos, bem como nos comportamentos ou qualidades destoantes, que podem representar aspectos positivos ou negativos nos vários níveis de avaliação dos alunos e na condução da comunicação necessária para o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, o juízo professoral é estabelecido a partir da aceitação dos modelos hegemônicos de cultura e sociabilização, assim como da sua utilização enquanto critério de classificação do outro, é uma

ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxonomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. (BOURDIEU, 2011, p.196)

As premissas que permeiam a superfície do discurso escolar oficial são confrontadas nas práticas cotidianas, com a hierarquização silenciosa das diferenças que compõem o espaço escolar; foi dessa maneira, na evidência do comentário do colega de trabalho que possivelmente sentindo-se confortável e legitimado entre seus pares, se descuidou e explicitou o preconceito que usualmente é camuflado.

Tal juízo ainda traz consigo uma série de pressupostos classificatórios que posicionam os estudantes nas relações que estabelecem com os professores e os demais alunos,

não há dúvida que o julgamento que pretendem aplicar-se à *pessoa em seu todo* levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o *corpo socialmente tratado* (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras de conduta) que é percebido através das taxonomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa. (BOURDIEU, 2011, p. 193)

Esses elementos nos levaram a refletir a respeito do grau de influência produzido pelo juízo professoral, no que diz respeito às tensões presentes no ambiente escolar e, mais importante, em que medida, tais classificações professorais são determinantes para o fracasso escolar de jovens negros oriundos de bairros de periferia de Salvador e região metropolitana que tenho presenciado na experiência docente.

Na Introdução da nossa pesquisa procuramos demonstrar como a dinâmica da realidade específica da Escola Municipal Olga de Azevedo, mostrou outras possibilidades que nos conduziram a modificar nossa pergunta inicial de pesquisa que apresentava a hipótese: as distâncias socioeconômicas e culturais estão diretamente relacionadas aos problemas existentes entre professores e alunos.

Portanto, nossa preocupação era circunscrever alguns elementos que influenciam o cotidiano escolar, como o bairro no qual a escola está situada, abordando um pouco da sua história e das tensões que o constitui, dialogando com as vozes de sujeitos que compõem e vivenciam seu cotidiano. São as vozes registradas durante o processo desta pesquisa, que vão proporcionar desenvolver reflexões sobre o conjunto de relações que interessam a pesquisa porque ocorre no interior da escola, nas inter-relações entre o bairro a escola enquanto instituição que é dinamizada a partir das práticas cotidianas dos seus sujeitos estabelecendo as características singulares de uma cultura escolar específica.

Assim, temos em vista o processo histórico da formação do bairro de Cosme de Farias, sua composição populacional e a particularidade do cotidiano escolar da Escola Municipal Olga Figueiredo, que se inscreve no fazer histórico afro-brasileiro, em diálogo com as perspectivas institucionais que fundamentam a escola enquanto espaço formal de transmissão do conhecimento.

Como procedimento metodológico, estabelecemos a análise das falas dos sujeitos a partir de instâncias arbitrariamente definidas, tendo em vista ampliar as possibilidades de visualização de práticas que, repetimos, incorrem simultaneamente na composição do cotidiano escolar.

OS TERRITÓRIOS DO BAIRRO E DA ESCOLA COMO ESPAÇOS CONSTRUÍDOS.

A percepção do território enquanto categoria exclusiva da geografia física vem sendo continuamente problematizada e desafiada por diversos pensadores que analisam o território enquanto espaço socialmente construído, no sentido que é influenciado e exerce influencia nos grupos humanos que nele estão inseridos. Para o geógrafo Milton Santos, pensador que se tornou referência no debate acerca das conformações territoriais da contemporaneidade, o território, enquanto espaço, é,

[...] a soma indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações. [...] sistemas de objetos que influenciam sistemas de ações, sistemas de ações que influenciam sistemas de objetos, sistemas de objetos e sistemas de ações indissolúvelmente juntos, cuja soma e interação nos dão o espaço total. (SANTOS, 2013, p. 94)

A esse sistema de objetos, é estabelecido a partir das demandas dos organismos internacionais de produção e comércio e que, tem como pretensão a homogeneização dos espaços a partir da sua racionalização funcional, incorrem falhas, tensões e resistências, que dão forma e dinâmica aos territórios sociais contemporâneos,

[...] a cidade como um todo resiste à difusão dessa racionalidade triunfante graças, exatamente, ao meio ambiente construído, que é um retrato da diversidade das classes sociais, das diferenças de renda e dos modelos culturais. À cidade informada e às vias de transporte e comunicação, aos espaços inteligentes que sustentam as atividades exigentes de infra-estruturas e sequiosas de rápida mobilização opõe-se a maior parte da aglomeração, onde os tempos são lentos, adaptados às infra-estruturas incompletas ou herdadas do passado, aqueles espaços opacos que aparecem também como zonas de resistência. (SANTOS, 2013. P. 74)

Dessa forma, a cidade se estabelece enquanto campo de tensões entre o projeto homogeneizante e funcional previsto pela globalização do capital e da produção, a partir da diversidade concreta que a compõe. Ainda que essas tensões não se manifestem necessariamente através de resistências diretas ou deliberadas a esse projeto, constituem empecilhos para a sua totalidade,

nesses espaços constituídos por formas não-atualizadas que a economia não-hegemônica e as classes sociais hegemônicas encontram as condições de sobrevivência. É nessas condições que as grandes cidades do Terceiro Mundo são, por um lado, rígidas na sua vocação internacional e, por outro, dotadas de flexibilidade, graças a um meio ambiente construído que permite a atuação de todos os tipos de capital e, desse modo, admite a presença de todos os tipos de trabalho. (SANTOS, 2013. p. 74)

A flexibilidade característica do conceito de „meio ambiente construído“ proposto por Santos, comporta não somente elementos civilizatórios e populacionais diversos, mas também técnicas e „modos de fazer“ advindos de diferentes periodizações históricas, que ocorrem, simultaneamente, no

espaço contemporâneo, dando-lhe forma. É essa perspectiva que interessa para analisar o cotidiano da Escola Municipal Olga Figueiredo, que parece reproduzir em escala reduzida, as diversidades e tensões contidas do bairro em que está situada. Tal perspectiva parece mais justa, quando se identifica que vinte e um, entre os vinte e três alunos que responderam à nossa pergunta a respeito de onde residem, afirmam morar no entorno da escola, em localidades situadas nos bairros vizinhos de Cosme de Farias e Luís Anselmo.

De acordo com as entrevistas, dois alunos preferiram responder à mesma pergunta, não com uma referência topográfica, mas com a classificação que lhes pareceu adequada para caracterizar o local onde moram. Um deles respondeu apenas “pobre”, enquanto outro respondeu “periferia”. O termo “periferia” utilizado pelo aluno para caracterizar o seu local de residência, encontra problematização próxima à que ocorre com o conceito de „território“, que vem sendo ampliado desde uma classificação meramente geográfica - segundo a qual o termo periferia se refere ao *locus* e ou território que está afastado do centro-, na direção de análises mais aprofundadas que consideram de maneira semelhante à diversidade de elementos que compõem esse espaço, o que tornariam conceitos generalistas insuficientes.

No entanto, considerando com Santos (1996, p. 35) a convivência de reunir em um mesmo território de “elementos técnicos provenientes de épocas diversas”, nos parece plausível propor que alguns adjetivos utilizados em diferentes momentos históricos para descrever a região, como roça, quilombo, invasão, favela, periferia, comunidade, entre outros, ainda que não possam atualmente definir de forma absoluta o bairro de Cosme de Farias, não são de todo vazios de sentido quando aplicados a alguns aspectos do bairro, sendo que os termos trazem sutilmente implícitos, a noção de uma cidadania negativamente diferenciada, conforme nos indica a antropóloga Érica Peçanha do Nascimento para quem o termo periferia guarda de modo relevante,

[...] sua pertinência para se referir a certa realidade que ainda concentra a população marginalizada econômica, racial e socialmente, e que apresenta restrição ao exercício da cidadania, um menor número de equipamentos e serviços públicos, maior percurso para o trabalho e de vulnerabilidade a riscos ambientais quando comparados a bairros historicamente tidos como centrais ou nobres. (NASCIMENTO, 2014, p. 47)

Percepções similares estão presentes no depoimento da vice-diretora da escola ao nos contar que carregava o permanente estigma negativo de ser moradora da Baixa do Tubo, sua declaração exprime a sensação de estar em uma situação de vulnerabilidade social similar à dos alunos, posto que “todos os moradores do bairro, inclusive ela, estão em algum grau de vulnerabilidade social” e mesmo quando nos descreve o processo de ocupação desordenada que se segue à devastação das áreas verdes

do bairro – na verdade áreas ainda não urbanizadas - que também é ressaltado pelo Mestre Kiabo, em sua reflexão acerca das feições do bairro à época de sua infância.

Vejo como melhorias positivas no bairro a pavimentação, pois na minha infância, caminhávamos encima de tubos de esgoto, esgoto a céu aberto, ruas de barro sem asfalto. Acompanho com muita tristeza o fim das manifestações culturais, do cuidado com o próximo que existias nas relações de vizinhança. Vale ressaltar, que a ausência do Estado sempre foi e é algo a ser pontuado. (MESTRE KIABO, 2015)

Uma breve observação de termos utilizados pelos entrevistados a respeito do bairro, nos trazem elementos importantes:

“preconceito contra o bairro”, “banalização da criminalidade”, “explosão populacional”, “não tem condições, no momento, de pagar por um tênis”, “utilização sexual de jovens em situação de vulnerabilidade”, “Não existem condições de desenvolvimento nem no bairro e nem na escola”, “não existe espaço de lazer qualificado na comunidade”, “convivem com crime cotidianamente, e veem armas e drogas o tempo inteiro”, “tiroteios que “começaram de dia e só terminaram de madrugada””, “Tive uma infância que para um garoto negro, pobre da periferia, considero boa”, “caminhávamos encima de tubos de esgoto, esgoto a céu aberto, ruas de barro sem asfalto”, “A ausência do Estado na comunidade”,

As expressões acima, pinçadas nos depoimentos dos entrevistados podem colocar em evidência a diversidade que compõe esse espaço, sujeito à dinâmica da construção social e à ação dos sujeitos que dele fazem parte, e percebido pelos mesmos, enquanto espaço estigmatizado, onde se concentram ausências, exclusões, restrições, vulnerabilidades, pobreza e violência. Apesar da diferença entre o contexto dos anos 1960 e 2015 a descrição feita por Frantz Fanon a respeito do bairro colonizado africano a mais de cinco décadas, ainda encontra alguns elementos que permanecem,

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é **um lugar mal afamado**, povoado de **homens mal afamados**. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, **as casas umas sobre as outras**. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de **sapatos**, de carvão, de luz. (FANON, 1968, p. 29)

O deslocamento da definição fanoniana, se dá justamente a partir das transformações sócio-espaciais provocadas a partir da ação dos sujeitos que redefinem o espaço onde habitam, negando a totalidade dos projetos hegemônicos de determinação territorial, estabelecendo resistências e constituindo vias negociadas de existência que são percebidas por Milton Santos enquanto tendência característica dos espaços urbanos nos quais os grupos populacionais não hegemônicos se localizam:

As minorias se definem pela sua incapacidade de subordinação completa às racionalidades hegemônicas. As minorias – étnicas, sexuais, de gênero e outras – têm

mais dificuldades para aceitar e atender às exigências da racionalidade, (SANTOS, 2013, p. 102).

E desse modo,

[...] as cidades são o lugar da revolta, da rebelião, do encontro com o que parecia impossível, já que são menos fáceis de conquistar pelo capital novo do que o campo. (Idem)

O impossível, no sentido proposto por Santos, nos parece ser a contrapartida do bairro constituído por sua comunidade a partir dessa tensão, da busca por responder de maneira própria os desafios impostos por uma historicidade específica e indelével, que é a de um bairro de maioria populacional negra, cuja conformação atual é resultante, entre outros fatores, das sucessivas camadas de resistências históricas dessa população, seja contra o sistema escravista colonial, seja contra as várias discriminações direcionadas aos descendentes de africanos no decorrer do nosso período republicano.

A especificidade histórica, entretanto, não representa nenhuma uniformidade, no que diz respeito à organização espacial, econômica ou aos discursos e práticas sociais aí contidas. O bairro é, acima de tudo, lugar de diversidade, como nos propõe outra vez Milton Santos, desta vez citado pelo sociólogo? Muniz Sodré, em sua análise a respeito da territorialidade das comunidades negras:

Uma favela pode compreender tanto biscateiros, que vivam de rendas ocasionais, como assalariados dos serviços e das indústrias e mesmo pequenos empresários, (SODRÉ, 2002, p. 82)

Essa diversidade se apresenta na composição profissional indicada pelos alunos do nono ano, quando perguntados a respeito da profissão dos seus pais. Treze entre eles indicaram profissões informais ou em processo de formalização²³ como doméstica, diarista, faxineira, passadeira, cozinheira, pintor e pedreiro. Dezoito indicaram profissões formalizadas, como rodoviário, segurança, comerciário, garçom, enfermeiro, radiologista, zelador e policial militar. Dois ainda afirmaram terem pais aposentados, e uma dona de casa foi citada, apontando a permanência de uma situação cada vez mais rara, tendo em vista o progressivo ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Outros dois que indicaram a respeito dos pais a profissão de feirante e „autônomo“, podem estar se referindo tanto a uma situação informal de vínculo empregatício, quanto a uma experiência empresarial estabelecida ou em processo.

²³ A legislação que regulamenta o trabalho doméstico, por exemplo, somente foi regulamentada em Junho de 2015 e sua implementação vem sendo progressiva. <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/includes/include/pec-das-domesticas-e-aprovada.htm>

Embora a autoclassificação religiosa se subdivida no campo das crenças cristãs – são onze católicos, sete evangélicos, duas testemunhas de Jeová e um adventista-, esses dados trazem implícitos diferentes perspectivas de crença, que marcam o território do bairro através das práticas de congregação, dos núcleos de sociabilização e de convivência formados dentro desses espaços, que incidem nas relações familiares e afetivas, na formação de novas famílias, na constituição de redes de suporte mútuo que incluem o empreendedorismo e as relações de trabalho daí estabelecidas, pautadas na preferência por contratar „irmãos“ da mesma igreja.

A ausência do Candomblé entre as crenças declaradas nos chama a atenção, no contexto de um bairro pontuado por casas de candomblé, algumas seculares, outras mais recentes. Três entre os alunos declararam que cultuam “Deus”, enquanto outros cinco não seguem nenhuma religião. Diante desse silêncio é importante atentar que há um histórico de discriminação e perseguição aos cultos religiosos de matriz africana por parte do Estado e de outras instituições religiosas documentadas amplamente por diversos autores²⁴, assim como a crescente disseminação de casos de intolerância religiosa contra o Candomblé, são utilizados por pesquisadores que problematizam o quesito religião, a partir dos censos populacionais oficiais, para explicar o receio de parcela considerável da população brasileira, em declarar a sua filiação às religiões de matriz africana.

A respeito de dados censitários relacionados às crenças afro-brasileiras Prandi considera que este

sempre ofereceu números subestimados dos seguidores das religiões afro-brasileiras, o que se deve às circunstâncias históricas nas quais essas religiões se constituíram no Brasil e a seu caráter sincrético daí decorrente”. Continua vigente a tendência de adeptos das religiões afro-brasileiras camuflarem sua identidade registrando uma declaração de crença distinta, seja na rubrica católica ou espírita, (PRANDI, 2013. p. 204).

Dessa forma, não podemos desconsiderar a influência das religiões de matriz africana na constituição das relações sociais e práticas escolares do bairro de Cosme de Farias. Exemplo destacável é o fato de a própria vice-diretora do Olga Figueiredo, que respondeu ao quesito sobre a filiação religiosa do questionário afirmando que era “espírita”, mas que em diálogo posterior explicou sua filiação ao candomblé.

Elementos importantes que pudemos apreender nas falas recolhidas durante as entrevistas, dizem respeito às transformações ocorridas no bairro nas últimas décadas, destacadas nas falas dos

²⁴ Destacamos entre eles: BRAGA, Júlio. Na **Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos Candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1995. E LODY, Raul. **Candomblé: Religião e resistência cultural**. S. Paulo: Ática, 1987.

indivíduos enquanto fatores relevantes das mútuas influências que relacionam o meio ambiente construído aos indivíduos que dele fazem parte.

São transformações referentes ao processo de racionalização do espaço a partir da instalação de objetos componentes de sistemas externos, como escolas, postos de saúde, centros sociais, igrejas, lojas e supermercados, que influem no território em diversos níveis, provocando mudanças e deslocamentos que podem representar adequações ou resistências a essas transformações.

A presença, no passado recente, de áreas verdes arborizadas utilizadas pelos moradores do bairro como espaços de lazer e diversão, e mesmo como fonte de frutas, é mais relacionada à urbanização atrasada dos bairros populares, do que à preservação deliberada de áreas naturais para uso público. Da mesma forma, o processo de devastação das áreas do entorno da escola não está somente ligado à instalação de equipamentos públicos, mas também à ocupação desordenada que foi conseqüente à instalação desses aparelhos, facilitadores do exercício possível da cidadania.

A memória do Mestre Kiabo e da Vice-diretora da escola, referente às áreas verdes enquanto espaço de vivência e formação, bem como a expressão emotiva da ausência desses espaços sentida enquanto perda pessoal e comunitária nos permite visualizar a relevância do território e dos elementos nele contidos para a constituição da identidade, como nos aponta Sodré,

A territorialização não se define como mero decalque da territorialidade animal, mas como força de apropriação exclusiva do espaço (resultante de um ordenamento simbólico), capaz de engendrar regimes de relacionamento, relações de proximidade e distância. (SODRÉ, 2002, p. 14)

Dessa forma,

“O território aparece assim como um dado necessário à formação da identidade grupal-individual, ao reconhecimento de si por outros” (IDEM, p. 15)

O Território enquanto espaço socialmente construído é um elemento necessário para a formação da identidade, é percebido ainda nas falas da vice-diretora Graça e do Mestre de Capoeira e Ogã Kiabo no que se refere ao bairro enquanto espaço de produção de cultura e arte próprias, capaz mesmo de influenciar na constituição dos seus moradores. A vice-diretora nos diz em entrevista que “não precisava sair do bairro para me divertir”, devido à grande oferta de atividades culturais na própria comunidade, como grupos de música e teatro. Já o Mestre Kiabo, afirma que “curtia todo movimento cultural e religioso que acontecia, como samba junino, caruru de São Cosme, boca de brasa, entre outras coisas”. Nesse sentido, compartilha memórias a respeito do seu envolvimento familiar com o candomblé,

Sou Ogã do Ilê Axé Ejô Dan, Terreiro de Nação Ketu, situado no Matatu cuja zeladora é minha mãe biológica, Tereza de Oxumarê. Primeiro o candomblé me deu base para me entender como um homem negro, e a partir disso aprender a me colocar nessa sociedade com todo os seus preconceitos principalmente o racismo e a intolerância religiosa (MESTRE KIABO, 2015).

Além disso, sua memória ainda localiza que desde a infância convivia com os grupos de samba e capoeira presentes no bairro de Cosme de Farias.

Meu pai era presidente de um samba junino do bairro, Os Dez Mais do Samba, que tinha três diretores que eram capoeiristas. Dois deles eram alunos do mestre Boa Gente e o outro aluno do Mestre Gato do Pelourinho. Em um dia 12 de outubro, o grupo se apresentou no palco do Boca de Brasa²⁵. (MESTRE KIABO, 2015)

Educador, pensador e produtor cultural, o Mestre nos proporciona uma perspectiva privilegiada do espaço sobre o qual nossa pesquisa se debruça. Sua fala nos permite apreender não somente a riqueza cultural presente nos processos de formação da comunidade, representada por candomblés, grupos de samba e as capoeiras, como também nos apresenta a efetividade da cultura popular enquanto elemento constituinte de práticas não-formais de educação. Se considerarmos o fato do seu grupo, o ARCO3, amalgamar atualmente, em torno da prática da Capoeira, algumas dezenas de jovens do bairro, podemos perceber ainda, estarmos tratando “no Olga”, com as conseqüências de um projeto público – o Boca de Brasa – que nos anos 1980 fomentou a aproximação das comunidades com os seus Mestres da cultura popular e possibilitou ao menino Kiabo o encontro e a fascinação pela Capoeira.

Mais uma vez Muniz Sodré, em seus estudos a respeito da formação dos territórios negros na formação dos centros urbanos brasileiros, trata da imbricação territorial comunitária dessas diferentes expressões, que

na verdade, os grupos de festa, os cordões e os blocos carnavalescos, os ranchos, sempre estiveram vinculados direta ou indiretamente (por meio dos músicos, compositores ou pessoas de influência) ao candomblé, (SODRÉ, 2002, p. 148)

O estabelecimento desses espaços de organização comunitária que exercitam níveis diferenciados de uma autonomia permitida pela impossibilidade de um controle territorial total por parte do Estado, representam aquilo que Milton Santos (2013, p. 102) chama de “instrumentos de realização da contra-racionalidade” e são elementos constitutivos das relações entre uma identidade formada no campo da tensão e o progresso da institucionalização dos espaços e das relações.

²⁵ Projeto cultural da Prefeitura Municipal de Salvador desenvolvido nos anos 1980, com a circulação de apresentações culturais abertas ao público, em bairros de periferia.

Os terreiros, a disseminação e a reelaboração de cultos em todo o território nacional, o espraiamento de organizações sócio-lúdicas, a música urbana, pequenas redes de sociabilização, tudo isto resulta de uma inflexão histórica dessa capacidade realizante que autoriza o grupo economicamente subalterno. (SANTOS, 2013, p. 117-118)

Entretanto, a complexidade das relações encontradas no bairro de Cosme de Farias e na Escola Municipal Olga Figueiredo, nos coloca na posição paradoxal de testemunhar essa “autorização do grupo subalterno” evidenciada na inserção legitimada da vice-diretora e do Mestre de Capoeira no espaço escolar, ao tempo em que somos informados pelos mesmos a respeito do progressivo desaparecimento das manifestações culturais comunitárias que influíram em constituições de suas identidades.

A consequência efetiva desse jogo de trocas é a consagração da escola em questão, enquanto espaço de legitimação, preservação e disseminação de práticas culturais locais que, não obstante a sua importância histórica para a consolidação da identidade comunitária, como o samba e a Capoeira, vão sendo paulatinamente abandonadas por essa mesma comunidade, em nome de expressões culturais de caráter mais globalizado como o rap e o funk.

Michel de Certeau nos aponta as distâncias existentes entre as intenções contidas nos processos produtivos, e as formas populares de usos desses produtos, estabelecidas através das práticas cotidianas. Para o referido historiador,

[...] entre eles (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande dos usos que faz deles. Deve-se, portanto, analisar o uso por si mesmo (CERTEAU, 2008, p. 95)

A escola, a princípio, é um objeto componente de um sistema racional, voltado para a capacitação intelectual e técnica demandada pelo sistema produtivo e pelos demais sistemas de regulação e institucionalização da sociedade. De certa maneira, as décadas de discussões, resistências e transformações teóricas e metodológicas experimentadas na escola enquanto componentes sociais não foram ainda suficientes para destituí-la do pressuposto “saneador”²⁶ - presente no projeto de modernidade do qual a perspectiva da Escola Nova é derivada -, e perceptível em suas práticas disciplinares, avaliações comportamentais, práticas punitivas, padronização de vestuário e ainda em sua organização espacial²⁷.

²⁶ Os formuladores dos primeiros sistemas nacionais de educação, como Lourenço Filho, Afrânio Peixoto e Carneiro Leão, tinham em comum a crença na premissa do defensor da saúde pública Miguel Pereira, de que o “Brasil era um vasto hospital”, e de que a través do higienismo e da educação, os “pacientes” poderiam ser curados. (DÁVILA, 2006, p.54)

²⁷ Cujo aspecto prisional foi percebido pelo único indivíduo branco entrevistado durante a nossa pesquisa.

Provocados por essas falas, buscaremos a seguir, dados que nos permitam perceber as inter-relações entre o bairro, a escola e os sujeitos que transitam nesses dois espaços, as tensões que permeiam esse cotidiano influenciado por essas relações e as especificidades que marcam o nosso campo de estudo enquanto caso singular de “escola sendo feita”.

- PRÁTICAS E FAZERES NO COTIDIANO DA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS.

Considerando que as inter-relações entre a escola, a comunidade e o bairro são também exemplos do processo de “escola sendo feita”, percebemos que a partir das práticas cotidianas é possível que os sujeitos envolvidos redefinam através dos usos e das táticas “verdadeiras astúcias” e “piratarias”, no sentido proposto por Certeau, as “mil maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou fatalidade” (CERTEAU, 2008).

As práticas que determinam o cotidiano se referem ao campo dos “procedimentos” e “formas de fazer” que constituem o tecido das relações estabelecidas por determinado grupo social não hegemônico, diante das relações desiguais presentes nas sociedades contemporâneas. Dessa maneira, faz-se necessário constituir as práticas cotidianas em campo específico de estudo, por tratar-se de acordo com Certeau (2008, p.109) uma “tecnicidade de tipo particular”, componente de “esquemas de operações e manipulações técnicas”.

[...] se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma ratio “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 2008, p. 42)

É nesse sentido que a investigação do cotidiano escolar pode nos conduzir a uma perspectiva privilegiada de análise das relações aí contidas, tendo em vista captar a singularidade do contexto sobre o qual nos debruçamos, considerando válido para a pesquisa em educação, o entendimento de Agnes Heller (1972, p. 20), de que “A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. ”

Sendo o campo onde as teorias e práticas se relacionam contingenciadas a partir das condições sociais objetivas, o cotidiano tem, no entanto, ainda segundo Heller, a excepcionalidade de conter em seu bojo, todos os indivíduos:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém

consegue identificar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial”, que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1972, p. 17)

Assim, o estudo a respeito do cotidiano escolar que interessa a esta análise encontra sintonia na compreensão de Suzana Burnier Coelho, para quem o cotidiano enquanto fonte para a pesquisa em educação deve ser percebido,

[...] não apenas como rica descrição ilustrativa, mas como instância educativa, formadora de humanidades. No cotidiano, flui o tempo, e no tempo, se inscreve a experiência concreta e as relações em que se encontram inseridos os sujeitos sociais. É no cotidiano que se efetivam os encontros dos sujeitos concretos com conjuntos mais vastos, potencialmente universais; é no cotidiano que tais sujeitos vão articulando posições mais ou menos estratégicas e conteúdos mais ou menos eficazes de interlocução com aqueles conjuntos. (COELHO, 2001, pp.107-108)

É como „instância educativa formadora de humanidades“, que nos interessa esmiuçar as práticas cotidianas que têm a Escola Municipal Olga Figueiredo e o seu entorno – entendido enquanto espaços de inter-influências -, como campo de concretização de „soluções“ e „estratégias“ próprias dessa experiência educacional, valorizando aí as singularidades que podem, enquanto exemplo específico, fundamentar reflexões mais amplas sobre outros processos educacionais.

A esse respeito é outra vez Diana Vidal, quem nos aponta possibilidades para encontrar no estudo, elementos que compõem a cultura escolar:

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura. (VIDAL, 2009, p.39)

Para dar conta dos elementos que identificamos como constituintes da efervescente cultura da referida escola identificamos os sujeitos que constituem nosso objeto de pesquisa: alunos, professores, gestores, funcionários e arte-educadores. Nesse sentido, vamos perseguir outra formulação que pode contribuir para compreender de perto a dinâmica das inter-relações culturais que se propõem a

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. (DAYRELL, 1999, p.1)

A perspectiva é a de compreender a escola, não como mero espaço físico, cristalizado e de reprodução de ideologias hegemônicas, mas como espaço dinâmico e contraditório, constituído principalmente pela ação dos sujeitos que estabelecem relações em seu cotidiano.

Construída em uma área intermediária entre o Bonocô e o final de linha do Vale do Matatu, onde existia um terreno baldio com árvores frutíferas, a Escola Olga Figueiredo, foi um dos primeiros aparelhos públicos instalados no bairro, como vimos, às vésperas de uma eleição municipal disputada pelo então prefeito de Salvador, Manoel Castro, que batizou a unidade com o nome da sua mãe. A inauguração da escola em 1985 deu início, segundo palavras da vice-diretora Graça, ao processo de ocupação dos terrenos localizados ao seu redor.

Essa ocupação se insere também no campo do uso e das táticas populares como sugere De Certeau de “utilizar os produtos que lhes são impostos”, se incluirmos o território como mais um entre os produtos dispostos para o consumo. Nesse sentido, observamos a incapacidade dos projetos implantados pela prefeitura para angariar votos, realizar o controle social que abarcasse a totalidade do território através de seu ordenamento para mantê-lo completamente disciplinado.

Morar ao lado dos muros da escola garante aos residentes benefícios que vão além da comodidade em enviar os filhos para estudar e poder observá-los pelas janelas das casas. Diz respeito também a algum nível de compartilhamento das ordenações espaciais públicas destinadas à escola, como saneamento básico, urbanização, segurança, constituição de vias de ligação com as ruas centrais, iluminação e eletricidade regulares. Também constitui campo para o aproveitamento comercial do entorno escolar, com as barraquinhas que vendem doces aos alunos, as pequenas lojas que vendem lanches, os pátios transformados em estabelecimentos para lavagem de carros, a entrega de quentinhas – marmitas - para os professores que ficam na escola por mais de um turno consecutivo, entre outras trocas improvisadas.

O entorno da escola, é apontado ainda como território onde acontecem as principais manifestações festivas, seja o samba no bar de dona Maria ou o funk no ambiente que os estudantes chamam de “a nave”. As festas são importantes momentos de socialização comunitária e de consolidação de relações de grupo, onde solidariedades são reforçadas através da celebração das identidades grupais. No que se refere aos estudantes, participar das referidas atividades significa abastecer do combustível para as inoportunas conversas em sala de aula nas segundas-feiras, onde os namoros, as brigas, as músicas e as danças, são assunto inesgotável.

No interior da escola, o pátio é o espaço onde ficam mais relaxados, brincam de várias formas, conversam, estabelecem condutas que parecem mais espontâneas do que nas salas de aula porque o ambiente é menos controlado.

Os alunos do nono ano vestem camisas cor de rosa, que os destacam visualmente dos demais alunos em suas camisas azuis da prefeitura e cujo estilo indica que estão em processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio. É comum entre os alunos das turmas que estão em séries de transição entre o Nível Fundamental e o Nível Médio, e entre o Médio e o vestibular, a elaboração coletiva, e com a autorização da gestão escolar, de uma camisa comemorativa deste momento de transição. São eles que escolhem as cores da camisa, as imagens veiculadas, e realizam a arrecadação do dinheiro para a produção das camisas. Essas camisas são aceitas pela escola como Uniforme Escolar, e os alunos podem freqüentar a escola com elas, em lugar da farda oficial da Prefeitura Municipal.

A camisa destaca nas costas uma lista com o nome de todos os alunos da turma e na frente uma imagem que, de acordo com a legenda representa a evolução humana, demonstrando cinco fases de desenvolvimento dos hominídeos desde o macaco até o homem. A imagem é uma analogia ao processo de evolução dos alunos na escola desde o primeiro até o nono ano. A partir da distinção possibilitada pelo fato de os alunos do 9º ano vestirem uma camisa diferente dos demais, me chamou a atenção o fato de uma turma formada por uma maioria de alunos negros, escolher como imagem modelo da alusão à evolução humana, a de um homem branco.

Alguns alunos sentam nas mesas laterais para jogar cartas com os colegas de outras séries, as alunas se reúnem em grupos que só as alunas do nono ano participam. Muitos estudantes de todas as turmas se encontram nos cantos e se entretêm com o mundo virtual dos seus celulares quase sem contato nenhum com os movimentos que ocorrem no pátio. Outros, aparentemente, falam ao telefone com pessoas externas.

Na frente da escola, muitos dos estudantes comparam lanches e conversam com pessoas do lado de fora. Sempre reconheço alguns que já foram meus alunos e os cumprimento. Ao ver um dos ex-alunos usando um boné rosa, da mesma cor das camisas dos meninos do 9º ano, lembrei que meus alunos já haviam me dito que as cores dos bonés eram representativas do grupo criminoso que dominava a comunidade o Comando da Paz. Existe uma grande pichação do Comando da Paz no muro da frente da escola, então possivelmente a escolha da cor das camisas tem referência a isso²⁸.

²⁸ Entre as regras não escritas contidas na divisão dos territórios da cidade entre Facções criminosas rivais, está a relação do rosa choque com o Comando da Paz, e do verde-cana com o Primeiro Comando da Capital. Nos demoraremos mais adiante na reflexão sobre esse fenômeno, mas apesar de mais de um século de diferença e de contextos completamente diferentes não podemos deixar de apontar a similaridade do fenômeno soteropolitano e contemporâneo, com a relação entre o domínio territorial e as cores das roupas das maltas de capoeira no Rio de Janeiro do século XIX, apontada por

Alguns dos alunos e alunas do nono ano aparentam ter entre 15 e 17 anos, o que os destaca em tamanho e aparência de maturidade dos outros meninos menores. Nenhuma das meninas do 9º ano apresenta o cabelo natural, embora um grupinho de meninas que permanecem juntas o tempo todo do intervalo no pátio, traz o cabelo cacheado “estilo afro”. Os meninos usam o cabelo curto ou moicano, com entradas riscadas no cabelo, na parte da frente, como os meninos de qualquer bairro de periferia? Esse tipo de corte de cabelo é bastante marginalizado²⁹.

As “artes de fazer isto ou aquilo”, apontadas por de Certeau (2002, p. 42) como cerne do que comumente é chamado de „cultura popular“, nos parece predominar do mesmo modo nas relações cotidianas que se desenrolam no interior dos muros da escola, ainda que as suas práticas escolares³⁰ estejam pautadas por todas as normas regulares obedecidas pelas demais escolas da rede municipal, como divisão de horários, bases curriculares padronizadas, processos quantitativos de avaliação que incluem a possibilidade de reprovação pedagógica, entre outros elementos.

As „artes de utilizar“, são perceptíveis também na escola. Dominique Julia nos introduz desconfianças a respeito do alcance da normatização espacial aplicada ao ambiente escolar, desgastada a partir das práticas dos sujeitos,

Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio (...) existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis que desafiam o esforço de disciplinamento (JULIA. 2001, p. 36).

As „astúcias“ apontadas por Julia estão inseridas no mesmo campo prático das „artes de utilizar“, „resistências“, „táticas“, „golpes“, „piratarias“, „clandestinidades“, „regimes de relacionamento“, „jogos“, ou „re-elaboraões“ encontradas por de Certeau e Sodré em suas análises das práticas populares de desafio à progressiva racionalização do espaço e formalização das relações.

Carlos Eug nio Líbano Soares. SOARES, C.E.L. **A negregada instituição**. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, Prefeitura do Rio de Janeiro, 1994.

²⁹ Assim como a normalização da auto-representação da turma com a imagem de um homem branco, é um fen meno característico do modelo brasileiro de racismo, que constitui hierarquias sociais a partir da aproximação ou afastamento do ideal de embranquecimento, a est tica pessoal   também uma evidência passível de análise da construção das identidades dos jovens. No campo est tico, o cabelo crespo dos africanos e seus descendentes, é um dos principais objetos de discriminação e preconceito, entre outras formas de violência racial. Ao mesmo tempo, é um dos principais símbolos da afirmação de uma identidade negra, sendo mesmo chamado de forma generalista de “Black Power”. Assim como os crespos soltos nos meninos, são objetos de preconceito racial, os cortes curtos   máquina, que apresentam traços estilizados ou mesmo desenhos feitos   navalha, são vulgarmente classificados como “cabelo de ladrão”, ainda que sejam amplamente disseminados entre os jovens moradores de periferia.

³⁰ Dominique Julia chama de “práticas escolares”, o conjunto dos “diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições”. (JULIA, 2001, p. 34)

A Escola Olga Figueiredo nos provocou desde os primeiros momentos desta pesquisa, a impressão de um cotidiano marcado pela permeabilidade em relação ao bairro em que está inserida, e isso não se dá somente devido a impressionante presença física das casas construídas ao redor da escola. Essa impressão se reforça na constatação de que parte relevante dos alunos, professores, gestores, funcionários e arte-educadores são oriundos ou moradores do bairro. Além disso, a valorização da cultura negra local enquanto instrumento pedagógico e para-pedagógico a partir das atividades dos professores e dos arte-educadores do OLGART e do ARCO3 Capoeira, são sem dúvida componentes da especificidade que encontramos.

As datas comemorativas podem ser tomadas como exemplo, porque motivam a realização de atividades diferenciadas na escola e a diversificação de perspectivas avaliativas utilizadas pelos professores. No caso específico da Escola Olga Magalhães, as atividades de arte-educação são extremamente incentivadas. O Olgart, projeto multi artístico desenvolvido na escola pelos arte-educadores Rainden Coelho e Rita Lobo, bem como o grupo de Capoeira Arco3, conduzido pelo Mestre Quiabo, têm atividades permanentes na escola, e suas atividades externas, no bairro ou em atividades propostas pela Rede Municipal em teatros, eventos ou outras escolas, são muito valorizadas.

A Semana da Consciência Negra, realizada anualmente no mês de novembro em celebração da luta dos africanos e de seus descendentes por seus direitos básicos, tendo o dia do assassinato de Zumbi dos Palmares como referência, vem crescendo em importância nos últimos anos³¹. No caso do Olga, é uma oportunidade em que a criatividade dos alunos dialoga de maneira mais ativa com os projetos de arte-educação existentes na escola, na produção de apresentações musicais e teatrais, decoração da escola, desfiles, entre outras expressões.

Somente o acompanhamento analítico do cotidiano da escola, entretanto, nos possibilitou compreender com maior nitidez as tensões que não são perceptíveis aos primeiros olhares, e sem as quais não nos seria possível a composição de um quadro qualificado daquilo que pretendemos enquanto “caso diferenciado de escola sendo feita”.

³¹ Essa valorização é, principalmente, posterior à implementação da Lei 10.639/03

4- A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE CONTRADIÇÃO: DIVERSIDADE E CONFLITO NO MUNDO EM TRANSIÇÃO DOS ALUNOS

Os alunos do nono ano, que foram os sujeitos de referência da pesquisa, nos trazem em seus comportamentos, preferências, práticas e sonhos, que são constituintes de diversidade a que nos referimos anteriormente quando tratamos a respeito à formação histórica e territorial do bairro.

Entre os vinte e nove alunos que responderam ao questionário da pesquisa, nove são mulheres, enquanto vinte são homens. A faixa etária dos alunos está entre os 14 e os 17 anos, o que representa um nível relevante de atraso escolar. Implementada em 2006, a Lei n 11.274 que regulamenta o ensino fundamental obrigatório para um período de nove anos, inclui o 9º ano no que convencionou chamar de “anos finais”. No indicativo da Lei citada, a faixa etária dos estudantes dos anos finais, desde o 6º até o 9º ano, deveria ter início aos 11 anos e ter como limite os 14 anos³². Dos alunos que responderam ao questionário somente dois se enquadram nesta faixa etária.

As causas da distorção etária incluem um conjunto de fatores sociais e escolares, como migração dos pais, gravidez na adolescência, trabalho, estrutura escolar, falta de professores, desvalorização dos professores, entre outros. Embora o atraso escolar não seja um ponto no qual nos demoraremos nesta pesquisa, um rápido cruzamento de dados nos leva à constatação de que entre os dez alunos apontados no conselho de classe com grande possibilidade de reprovação e que responderam o questionário, todos apresentavam distorção etária.³³

Mas, voltando às respostas do questionário, dezoito alunos se declararam negros, sete indígenas e quatro brancos. Deliberadamente optamos por não apresentar outras possibilidades de declaração. Não nos interessava a classificação unilateral por parte do pesquisador, com base apenas visual, tampouco a amplitude das autoclassificações encontradas nas pesquisas censitárias abertas, como mais de 130 autoclassificações encontradas pelo sociólogo Clóvis Moura analisando o censo de 1980.

Para Moura, tal variação tem origem próxima à apontada por Prandi a respeito da auto declaração religiosa,

³² http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

³³ Não podemos deixar de citar o fato de que, quando nos dirigimos à turma subsequente do nono ano para realizar entrevista e questionário com a professora de inglês, a impressão visual imediata foi de uma turma de faixa etária homogênea e muito mais jovem do que a do ano anterior, que foi a nossa referência de pesquisa. Embora essa impressão não possa ser confirmada por pesquisa referente, a possibilidade de que as idades dos alunos estejam se adequando progressivamente às idades previstas pelo MEC, é animadora.

Nessa fuga simbólica, eles desejam compensar-se da discriminação social e racial de que são vítimas no processo de iniciação com as camadas brancas dominantes que projetaram uma sociedade democrática para eles, criando, por outro lado, uma ideologia escamoteadora capaz de encobrir as condições reais sob as quais os contatos inter-étnicos se realizam no Brasil. (MOURA, 1988, p 63)

Evitar declarar-se negro, para Moura, seria uma forma de proteger-se dos estigmas negativos que acompanham na sociedade brasileira, os indivíduos e grupos identificados como negros. Ainda, um recurso psicológico para distanciar-se simbolicamente das posições menos privilegiadas na escala da pigmentocracia brasileira, que aloca estereótipos negativos aos indivíduos de pele mais escura. De fato, mesmo os quatro estudantes autodeclarados brancos, seriam considerados “negros de peles claras e cabelos quimicamente alisados” caso o critério, evitado, fosse apenas conforme a classificação visual do pesquisador.

Quanto à composição familiar, apenas dez entre os alunos que responderam ao questionário indicam a presença paterna no núcleo familiar. Entre os outros, dois indicam a presença de um padrasto, enquanto os demais nos trazem composições as mais variadas que têm em comum o papel das mulheres como chefas de família, sejam elas mães, avós, irmãs mais velhas ou tias. O pequeno sumário de variadas composições identificamos familiares formadas por “mãe e avó; mãe; avó, tia e mãe; mãe e irmão; tia; avó; mãe e irmã; mãe e tios; mãe, avó e irmãs; avó, tias e primos; avós e primos”, nos evidencia a recorrência da ausência paterna na formação das famílias negras, expressa de maneira veemente na resposta de um dos alunos do nono ano: moro com a “Família, TIRANDO meu pai”.

Em geral, as respostas dos questionários que nos chegam, apresentam os estudantes do nono ano como jovens que vivenciam as dificuldades próprias da adolescência, ansiedades, planos e sonhos. Gostam de futebol, música, televisão, passam horas conectados na internet e, no caso dos meninos, jogando videogame, dedicam boa parte do seu tempo a relações e atividades que ocorrem dentro do próprio bairro, tendo espaços de circulação gratuita, como a praia e os shoppings, como opção de lazer favorita.

Algumas respostas nos conduzem ainda a reflexões que julgamos relevante. Elaboramos no questionário uma pergunta sobre futebol, deliberadamente indireta. Em lugar de perguntarmos a respeito do time de preferência de cada um dos estudantes, perguntamos a respeito da torcida organizada, dando como opção a TUI, torcida uniformizada imbatíveis, do Vitória, e a BAMOR, do Bahia. As torcidas organizadas são grupos formados por aficionados por futebol, voltados para o

apoio e o suporte a um determinado time. Algumas torcidas já existem a mais de quatro décadas, e para além das atividades voltadas para o futebol, organizam ações de beneficência, campanhas de utilidade pública, como doação de sangue e brinquedos, sendo que algumas Torcidas do sul do país, como a Gaviões da Fiel e a Mancha Verde são também, escolas de samba.

O histórico das torcidas, entretanto, é marcado por casos de violência que chamam a atenção da sociedade e ganham destaque nas mídias nacionais, devido à sua gravidade. Em Salvador, as duas torcidas citadas, estão frequentemente envolvidas em brigas nos estádios e nas ruas, havendo inclusive casos de homicídios relacionados à rivalidade entre as torcidas³⁴. Ainda que a filiação a torcidas organizadas represente um alto nível de rejeição social e mesmo de associação entre essa participação à delinquência, as mesmas são formadas principalmente por jovens.

Onze alunos não responderam a essa questão, oito afirmaram preferir a TUI, enquanto dez afirmaram preferir a BAMOR; podemos avaliar que as abstenções decorrem da preocupação em não se vincular a uma atividade socialmente malvista, poderíamos supor que os dezoito que responderam, têm nesse vínculo alguma representação positiva?

Os vínculos grupais, os vínculos de bando, são características das juventudes, e mais especificamente das juventudes urbanas, que incorporam no simbolismo e nas especificidades das suas associações, a necessidade de destacar-se de uma massa homogeneizada pela padronização dos comportamentos e estéticas, bem como de constituir redes de solidariedade que oferecem a segurança de uma identidade compartilhada.

Por meio do relacionamento com o outro, jovens e adolescentes delimitam espaço de afirmação do sujeito, ao transitar pelos espaços sociais, vivenciando processos de exclusão, quase sempre velados. Defronte à situação de exclusão e negação da condição de sujeito, as gangues e outros tipos de agrupamentos de jovens, possibilitam a formação identitária, uma nova via de expressão, um modo de intensificar suas vivências pessoais, encontrar um núcleo gratificante para expressão da emocionalidade gerada em diversas instâncias da vida. (NASCIUTTI, 2005, p. 169)

Não é de estranhar, portanto, que no quesito referente às preferências musicais e aos artistas favoritos, destacaram-se o rap e o funk, expressões musicais que, em uma história nacional recente, representam movimentos culturais de periferia que se organizam em “galeras”, “bondes” ou “posses”,

³⁴<http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,torcedor-do-vitoria-morre-em-briga-de-torcidas-no-centro-de-salvador,1098021>

possuindo modelos comportamentais e estéticos próprios, muitas vezes marginalizados e discriminados socialmente.

Em pesquisa dedicada à importância do rap e do funk enquanto elementos de socialização da juventude urbana contemporânea, Dayrell percebe o rap como,

[...] um meio de que se servem para articular uma auto-imagem positiva, uma forma de se afirmarem como “alguém”, numa sociedade que massifica e os transforma em anônimos. Ao mesmo tempo, através das letras das músicas, do corpo e do visual que valoriza a estética negra, na afirmação positiva do espaço da periferia, o rap possibilita a muitos desses jovens reelaborar a experiência social imediata em termos culturais, traduzida em forma de autoconsciência, diante do processo de segregação espacial e dos preconceitos sociais e raciais que se acirram [...] (DAYRELL, 2002, p 131)

Dessa forma, é possível compreender que agrupamentos como as torcidas organizadas, as “posses” de rap, ou os “bondes” do funk, parecem atender não somente a uma necessidade juvenil por socialização grupal e consolidação de uma identidade, mas também à busca por uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual o jovem se insere enquanto membro especialmente vulnerável. Ainda segundo Dayrell (2002, p. 131) esses agrupamentos podem responder a demandas mais práticas e hedonistas, voltadas apenas para a constituição de espaços próprios de diversão: “A escolha pelo funk expressa determinada forma de vivenciar a condição juvenil, com ênfase na diversão e na alegria que os bailes representam”. Nesse sentido, grupos de praticantes e simpatizantes do funk podem ser entendidos como parte importante da formação de jovens que se agrupam em torno dessa música como um movimento capaz de afirmar a construção de uma identidade cultural que possibilita encontrar sentidos e soluções grupais para atender a demandas específicas da faixa etária em que se encontra no contexto social em que estão inseridos:

O rap e o funk, mesmo com abrangências diferenciadas, significaram uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo de alguma forma para dar sentido à vida de cada um, num contexto onde se vêem relegados a uma vida sem sentido esse parece ser um aspecto central: pelos estilos rap e funk, os jovens estão reivindicando o direito à juventude (DAYRELL, 2002, p. 134)

A complexidade das relações humanas, urbanas e contemporâneas, contudo, precisa enfrentar a contradição enquanto elemento constitutivo. Nesse sentido, pudemos observar no bairro de Cosme de Farias, durante a pesquisa, que afloraram elementos de socialização juvenil, com seus comportamentos, linguagens, símbolos, ritos e elementos estéticos que constituem referências de grupos ligados ao crime e ao tráfico de drogas no território da escola e seu entorno.

Se a ausência do Estado apontada pelo Mestre Kiabo, conduzia grupos de moradores ainda relativamente bem assentados em valores religiosos e comunitários a estabelecer empreendimentos culturais próprios e de grande influência local, não nos parece absurdo acrescer que o crime e o tráfico no contexto atual das relações de poder, produzem lugares sociais de visibilidade que são ícones que atraem e influenciam os jovens do bairro, como nos conta o próprio Mestre:

É algo assustador e muito preocupante, estamos passando por um momento de encantamento pelo crime, pois existem vários fatores para isso. A ausência do Estado na comunidade, os meios de comunicação fomentando a cultura da violência, degradação da família, situações que às vezes me deixam com um sentimento de impotência sem igual, pois já perdi alunos pro mundo do crime. (KIABO, 2015).

Podemos perceber na fala do Mestre a transição sutilmente apontada, entre o período da sua juventude em que a ausência do Estado possibilitava à comunidade a constituição de organismos próprios de organização, socialização e cultura, e o período atual em que a ausência do Estado abre espaço para a inserção de um sistema racional externo representado pela rede do crime e do tráfico de drogas, elementos do que seria uma “cultura da violência” fomentada pelos meios de comunicação.

Ainda que reelaborada a partir da recepção dos jovens do bairro, essa cultura da violência, acompanhada dos produtos, formas e consumos que a integram, foram capazes no decorrer de uma geração, de “degradar” os pilares da cultura comunitária anteriormente estabelecida. Analista e atenta testemunha das mudanças ocorridas no bairro, o educador Kiabo expõe o sentimento de impotência pessoal decorrente da contundência com que essa nova realidade ceifa vidas e trajetórias de jovens com os quais possuía vínculos.

Tanto o Mestre de Capoeira, quanto a vice-diretora situam o crescimento da criminalidade no bairro a partir dos anos 1990. Além destes professores, referências à criminalidade são citadas nas entrevistas das secretárias e dos demais funcionários entrevistados que a relacionam a diversos fatores como a falta de estrutura familiar, infraestrutura do bairro, a ausência do Estado, a precariedade econômica e a necessidade de afirmação individual. A presença do crime se faz presente nas pichações encontradas em todo o bairro, nas festas, nos tiroteios constantes, nos assassinatos de jovens de facções rivais por dívidas decorrentes do vício em entorpecentes, bem como na ação violenta da polícia no bairro, justificada por uma pretensa “guerra às drogas”.

Esse estado de coisas perpassa a escola, o que fica evidenciado nas pichações do Comando da Paz visíveis em espaços internos e no muro externo da Unidade, nas notícias de jornais a respeito da morte de alunos do Olga, decorrente de algum nível de envolvimento com o tráfico, bem como nos depoimentos recolhidos a respeito de pequenos choques ocorridos entre funcionários e alunos, cujo

parentesco com indivíduos relacionados com o tráfico provoca o receio de que os casos tomassem proporções maiores.

Chama à atenção, entretanto, o desdobramento de uma “cultura” da criminalidade, que influencia- quando não impõe- formas de vestir, símbolos, modos de falar, formas de tratamento, gírias, cortes de cabelo, incidindo inclusive, em searas da produção de cultura juvenil consumível como conteúdo de internet, músicas e videoclipes, aspectos da cultura material e simbólica caracterizados para atender de consumo e a produção de visibilidade dessa ou aquela facção.³⁵

Tal subversão apresenta de maneira extremada, a distância percebida por De Certeau, (2008, pp. 94, 95), entre o consumo, a utilidade prevista para determinado produto e as formas de usar que surgem como estratégias de uma comunidade invisibilizada na utilização de produtos próprios, mas que se torna visível a partir da “arte de utilizar aqueles que lhes são impostos”, como é fixado na música Negro Drama do grupo de Rap apontado como favorito por alguns dos alunos, o Racionais Mc’s,

[...] você disse o que era bom,
E a favela ouviu, lá também tem:
Uísque, Redbull, tênis Nike e fuzil,
Admito, seu carro é bonito sim,
E eu não sei fazer,
Internet, videocassete, uns carro louco.³⁶

Esta música trata da trajetória de jovens negros em São Paulo, atentando para a sedução representada por itens que são estandartes do mundo do consumo, tornados objetos de desejo e aspiração cuja utilização se distancia da finalidade presumida ou, pelo menos, mantém distância do público-alvo presumido pelas campanhas comerciais.

Há uma distância perceptível entre os agrupamentos de jovens ao redor do rap, do funk e das torcidas de futebol, em relação aos agrupamentos de jovens no âmbito do tráfico de drogas³⁷. Embora o rap e o funk sejam também marcados por alguns elementos de desobediência civil, crítica política, denúncia das desigualdades sociais, quebra de valores e desafios à ordem, o que predomina na maioria

³⁵ Uma rápida pesquisa através do Google ou do Youtube, é suficiente pra que o interessado encontre músicas, vídeos e imagens de situações violentas feitas com telefones celulares, algumas inclusive filmadas dentro de Unidades Prisionais: [https://www.youtube.com/watch?v=SVsbmuJqTkw](https://www.youtube.com/watch?v=SVsbmuJqTkw;); <https://www.youtube.com/watch?v=C1c06G16U2E>; <https://www.youtube.com/watch?v=uq79WuHik4w>; <https://www.youtube.com/watch?v=TcbXYnY8Je4>;

³⁶ Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/negro-drama.html>

³⁷ A percepção comunitária dessa distância, é duramente evidenciada na utilização do termo “envolvido”, referente à participação no tráfico de drogas e no crime. No que diz respeito, por exemplo, à morte violenta de jovens do bairro, o termo pode vir na pergunta “era envolvido?”, ou na justificativa, “morreu porque era envolvido”. As demais possíveis transgressões juvenis, são assim contemporizadas, como desvios típicos da idade.

das tendências que compõem esses movimentos, é uma perspectiva positiva de coesão comunitária, reconstrução familiar, capacitação e conquista de espaços sociais através da arte e da cultura.

A professora de inglês, que é moradora do bairro e se auto-declara negra, afirma em entrevista que tem preferência pela TUI entre as torcidas organizadas, e que seus estilos musicais preferidos são o Rap e o samba, além de declarar religião “indefinida”. Assim como a vice-diretora, que também aponta o MPB como preferência musical, mas é importante deixar claro que pertencem a uma geração que ainda conheceu e experimentou o samba como expressão discriminada e estigmatizada, de maneira similar à que hoje atingem o rap e o funk, para além de quaisquer distanciamentos estéticos existentes entre essas expressões.

Além disso, o incentivo à utilização do rap como metodologia de produção de texto e reflexão, conforme presenciamos acompanhando as aulas da professora de história no decorrer da construção da semana da Consciência Negra, nos parece confirmar a percepção intuída nas primeiras visitas ao Olga, de uma proximidade pouco usual entre os mundos culturais e simbólicos de professores e alunos, proximidade essa capaz de fomentar um processo educacional diferenciado, onde a distância entre repertórioa sócio-culturais e raciais, não aparecesse como barreira capaz de inviabilizar o diálogo necessário para a transmissão de conhecimento.

Possivelmente, a contundência dessa impressão se dá em contraposição a experiências anteriores de docência, nas quais o repertório cultural dos alunos e da comunidade era negado, inferiorizado e marginalizado. O conjunto de capitais culturais e sociais grupalmente introjetados, dá forma ao que Pierre Bourdieu chama de *habitus*,

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come e, sobretudo, sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também sistemas classificatórios, princípios de visão e de divisão de gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc. mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou mesmo bem, pode parecer distinto para um, pretensioso e ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 2011, p. 22).

Essas diferenças distintivas derivadas dos diferentes níveis de acúmulo de capital cultural e econômico, são capazes de criar linguagens e significações próprias dos grupos que as originam, constituindo um modelo de normatização da realidade que se choca ou se aliena aos demais. Os professores seriam, no espaço escolar, os representantes legitimados dessa herança cultural citada por

Bourdieu e a sua ação reproduz um *habitus* específico, que analisa, categoriza e avalia a partir dos conceitos nele contidos,

O fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. (BOURDIEU, 2011, p. 22)

Aqui atentamos para a especificidade brasileira, onde a vetorização de uma herança cultural hegemônica, não se dá em um campo vazio de referências, mas se dá em conflito e em detrimento de outras heranças culturais historicamente constituídas e consolidadas em um grau que não podem jamais serem desconsideradas enquanto presenças atuantes e estruturantes das relações sociais em nosso país. Em se tratando da população brasileira descendente de africanos, esse conflito entre culturas, mundos simbólicos, *habitus*, dentro da escola, têm um efeito impactante no que diz respeito à inserção, condução, aproveitamento, seleção, conseqüências, filtragens e exclusões de um grupo que é, a maioria da sua população, como aponta o professor Kabengele Munanga.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (MUNANGA, 2005, p.18)

Não podemos, portanto, desconsiderar a especificidade deste “caso particular do possível” parafraseando Bourdieu (2011, p. 15), que os estudantes da escola municipal Olga Figueiredo apresentam alguns aspectos da cultura e a identidade comunitária que são respeitadas e valorizadas, inclusive, como elementos pedagógicos nas quais professores, alunos e gestores comungam de referências culturais próximas, quando não, comuns, colaborando para oxigenar as relações escolares a partir da inserção de elementos que atuam de maneira diferenciada sobre a comunidade escolar, como é o caso da Capoeira:

A capoeira dá base para uma convivência em grupo, desperta o interesse dos alunos pela história do nosso povo, nos ensina a respeitar o próximo e principalmente os mais velhos. Então essas subjetividades encontradas na capoeira têm uma influência direta nos seus praticantes e de uma forma mais geral influencia a comunidade como um todo, pois o nosso trabalho é feito na comunidade, para a comunidade e pela comunidade. (MESTRE KIABO, 2015)

A Capoeira atua assim, nos interstícios subjetivos do tecido escolar, intermediando o diálogo entre alunos e escola, em níveis que sua dimensão institucional poderia inibir ou mesmo despertar reações de desafio. A bronca, o conselho e a chamada de atenção que poderiam ser interpretados

como “encurralação” e “apertação de mente”³⁸ se vindos de um gestor ou professor, podem ser recebidos de maneira mais amena, se originado do Mestre de Capoeira que é respeitado na comunidade, e cuja dinâmica de comunicação pode parecer não pertencer ao espaço escolar.

A dinâmica do ensino da Capoeira, entretanto, não se contrapõe às dinâmicas escolares. Pelo contrário, passou a fazer parte das dinâmicas escolares de forma ativa e sujeita às relações de inter-influência a partir das quais possivelmente, a Capoeira transforma as dinâmicas escolares e as dinâmicas escolares transformam o ensino da Capoeira.

Podemos observar de modo similar, aspecto apreendido a partir das respostas dos alunos ao questionário referente às preferências teatrais dos alunos. Os quesitos a respeito de livros e peças teatrais preferidos foram os que, entre todos, tiveram maior abstenção. Ainda que essa abstenção nos permita supor que livros e teatro não estejam entre as preferências de lazer dos alunos, o dado que se destaca é que entre os treze alunos que responderam a essa questão, sete afirmaram preferir peças que foram encenadas pelo OLGART, o grupo teatral criado na escola, cujos atores são alunos da escola formados no projeto.

Assim, como no caso do OLGART, podemos visualizar no Grupo de Capoeira ARCO3 outra relação de alimentação entre a escola e o bairro, na qual elementos culturais comunitários são incorporados pela escola. A análise das atividades de arte-educação no âmbito do cotidiano escolar se coaduna com a reflexão proposta por Vidal quando aponta que,

sem desconhecer a força dos elementos estruturantes da escola na sua constituição e consolidação como instituição social, parece-me profícuo valorizar as alterações que foram sendo inseridas no cotidiano escolar, seja pela iniciativa das políticas públicas, seja pela ação dos sujeitos escolares. (VIDAL 2009, p 30)

Os instrutores dos projetos de arte-educação, são indivíduos que dispõem de uma perspectiva potencialmente privilegiada a respeito da escola e dos alunos, tendo em vista a condição de efetuar essa análise a partir do ponto de vista de um morador adulto da comunidade, de um professor, que dá aula na escola, sem pertencer ao quadro de professores efetivos da escola.

O Mestre Kiabo nos conta como teve o primeiro contato com a Capoeira no próprio bairro, vindo a se integrar à sua prática:

³⁸ Termos correntes entre os alunos.

Me encantei com a movimentação dos corpos pulando, ficando de ponta cabeça, se dobrando, as músicas, o maculelê, foi amor a primeira vista. Pedi a meu pai para me matricular, as aulas eram no Centro Social Urbano de Cosme de Farias situado no bairro de Luis Anselmo. O grupo se chamava Mestiço Africano, e no ano de 1987 eu comecei a praticar essa arte, luta, resistência de um povo. (MESTRE KIABO, 2015)

Inseridos na escola a partir de uma percepção positiva dessa permeabilidade, os projetos de arte-educação potencializam-se enquanto referência cultural escolar tornando-se componente educacional legitimado tanto pela instância escolar institucional, quanto pela comunidade dentro da escola³⁹. Essas experiências dão apoio real à prática docente, ao tempo em que estabelecem uma relação permanente de troca e suporte mútuo.

O projeto da Capoeira no Olga Figueiredo tem aproximadamente 17 anos. Estando em contato com as crianças e jovens do projeto, você aprende a ser uma pessoa mais responsável. Quando começou o projeto eu tinha apenas 22 anos e, sem dúvida, a participação ativa na educação e formação das crianças e jovens da comunidade influencia de maneira direta [...] Muitas vezes conseguimos nos aproximar de forma que nem os pais conseguem, esses alunos agregam mais coisas para a sua vida escolar educacional, (MESTRE KIABO, 2015)

Nesta perspectiva, percebemos que as atividades conduzidas pelo mestre são realizadas de maneira complementar aos conteúdos curriculares, apresenta caráter subjetivo que envolve a comunidade em sua organização e suas práticas, abrindo espaço para que os estudantes construam laços de sociabilidade mais fortes com os instrutores e colegas envolvidos nos projetos, do que com os professores e colegas da escola propriamente dita.

4.2- DISTÂNCIAS CULTURAIS PERCEBIDAS

Não pretendemos propor que a Escola Municipal Olga de Azevedo, seja um espaço escolar desprovido de tensões e conflitos. Pelo contrário, diversos exemplos de discordância, atrito, irreverência e desafio, se evidenciaram durante a nossa pesquisa, característicos da complexidade de relações que se estabelecem de forma simultânea no ambiente da escola. Referimos-nos a tensões que se dão a partir dos vários sujeitos que constituem a comunidade e a escola, entre: professores e alunos; alunos e professores; os professores e gestão; alunos e escola, funcionários e gestão, funcionários e professores.

Dominique Júlia sugere em seu “A Cultura Escolar como objeto histórico”, que o interstício de autonomia encontrado, ou construído, pelo professor no âmbito da institucionalidade escolar, que,

³⁹ <http://www.acordacidade.com.br/noticias/145187/-8203lucas-e-orelha-foram-revelados-em-projeto-da-rede-municipal-de-ensino.html>

Contrariamente às ideias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (JULIA, 2001, p. 16).

A „ampla liberdade de manobra“, que impede a escola “que se faz”, de ser efetivamente um “lugar de rotina e coação”, não deixa de representar um desafio a uma série de regulamentações restritivas que buscam atender aos pressupostos normativos da escola que incluem formas de relação, conteúdos, metodologias, avaliações e horários, entre outras coisas. No caso da Escola Municipal Olga de Figueiredo nos parece que essa „ampla liberdade de manobra“ se estende – ou pelo menos se alterna – entre todos os sujeitos que compõe o contexto escolar e se contrapõe à interferência do que, com alguma licença de conceito, podemos alinhar às „didáticas impostas de fora“, citadas por Júlia. Essas „manobras“, como veremos a seguir, não tornam tampouco a escola em um lugar de caos, pelo contrário, representam, componentes de equilíbrio e motivação que impelem os sujeitos sociais envolvidos a encontrar respostas que otimizem o encaminhamento de situações cotidianas, efetuando uma espécie de economia sócio-espacial das relações.

Embora tenhamos tomado conhecimento da antecedência da construção da escola em relação à construção das casas em seu entorno imediato, o próprio prédio da unidade é, em si, um elemento de tensão. Notado por um dos funcionários que entrevistamos, o aspecto prisional da escola, poderia ter passado despercebido aos olhos habitados do pesquisador. Seus muros altos, seu portão de ferro chapado, suas grades, seu alambrado, suas paredes monocromáticas e sem janelas externas, parecem querer estabelecer visualmente uma separação radical entre a escola e o bairro.

Separação radical que é como vimos, desconsiderada de forma peremptória pela naturalização do desafio. Através das grades do pátio, lanches são vendidos, conversas são estabelecidas, olhares, paqueras e brincadeiras ocorrem entre alunos e pessoas que estão na rua em frente à escola. Nos fundos da escola, o alambrado não é capaz de impedir a interferência física e visual das casas construídas com dois ou três andares. Alguém de pé na varanda de casa observa todo o movimento do pátio e dentro das salas que ficam à mesma altura. Mães vigiam o comportamento dos seus filhos, e gritam para que fiquem quietos.

Mesmo a pichação visível no muro da frente da escola, pode ser entendida como um desafio a alguma pretensão de intangibilidade da arquitetura do prédio. Parece querer informar que a escola não está livre de contaminação das mazelas que existem do lado de fora.

Além da entrada dos carros, o portão central é a única via de circulação, controlada pelo porteiro ou por alguma das funcionárias de limpeza quando o mesmo se ausenta. Sua função de filtrar a circulação de pessoas eventualmente gera atritos com aqueles que têm a entrada barrada devido à falta de algum item do fardamento, no caso de alunos, ou no caso de alguma peça de vestuário inapropriada, no caso de visitantes.

Os critérios que podem determinar a restrição de passagem de algum aluno, podem também ser circunstancialmente flexibilizados, como no caso da avó que compareceu à direção da escola requerendo que o neto pudesse freqüentar a escola sem o tênis, que é um item de fardamento exigido. Foi-lhe solicitado que assinasse um documento escolar, no qual afirmasse a impossibilidade de comprar o item, no caso, um par de tênis o que não se repetiu no caso da ex-aluna que não pôde ir à secretaria solicitar um documento, por estar vestida com um short curto.

Os atritos entre alunos e professores são perceptíveis na forma de pequenas resistências e desobediências efetuadas no dia-a-dia⁴⁰ que implicam da mesma forma, em pequenas condescendências, ou “vistas grossas”, que garantem a fluidez das relações. Parecem tratar-se mais de falta de interesse pelos conteúdos, do que a enfrentamentos diretos aos professores. Conforme sugere Julia (2001, p.36) parecem significar mais “jogos e astúcias” do que “desafiam o esforço do disciplinamento”.

Tais atitudes estão presentes no acesso à internet durante as aulas, desatenção às explicações do professor, no apelo para encerrar as correções das atividades e na solicitação à professora para liberá-los para se juntarem aos alunos de outras turmas que por algum motivo foram liberadas antes do horário estabelecido e desceram para a quadra da escola, nas tentativas de evadir da escola junto a outras turmas que não teriam mais aulas ou mesmo conversando animadamente durante a exibição de um filme.

Outro ponto que chamou a atenção durante o período de pesquisa, diz respeito à maior participação das meninas nas tarefas estabelecidas pelos professores. A desvantagem escolar dos rapazes em relação às meninas vem se tornando tema relevante para a pesquisa em educação devido à recorrência com que é constatada. A esse respeito Júlio e Vaz (2009) indicam que existem pesquisas

⁴⁰ Não presenciamos, durante o período de pesquisa, atritos de maior gravidade entre professores e os alunos do 9º ano. As pequenas resistências a que nos referimos, dizem respeito a cenas como a pressão sobre a professora para que liberasse os alunos para o futebol, a atenção voltada ao telefone celular durante a apresentação do filme, o pequeno plágio realizado na composição da poesia do 20 de novembro, a não realização das tarefas de casa, por exemplo.

sendo realizadas na Grã-Bretanha, na Austrália e nos Estados Unidos neste campo, cujos resultados constatam que

[...]os rapazes figuram progressivamente em desvantagem nas estatísticas educacionais. Eles são protagonistas de violência, tanto como autores quanto como vítimas, e abandonam a escola sobretudo no ensino médio. [...] O fracasso escolar desses rapazes – em especial – muitas vezes os leva a criar aversão à escola e a tudo que a ela se associe, como conhecimento, estudo, disciplina, hierarquia. Sentindo-se inadaptados e ineptos, têm necessidade de afrontar a sociedade organizada sobre esses pilares e o fazem pela transgressão a suas normas – no limite, pela violência e pelo crime. (JULIO & VAZ, 2009, p. 506).

O comportamento observado estaria relacionado a um modelo socialmente aceito de masculinidade que deprecia atividades coletivas e reflexivas, por exigirem comportamentos tidos como femininos, enquanto incentiva nos meninos a predisposição para atividades que envolvam níveis mais diretos de competição:

Entre os rapazes, a predisposição para o desafio, a possibilidade da descoberta e a competição se manifestaram de diferentes modos em diferentes configurações de masculinidade. As interações pautadas por uma disputa de poder entre os rapazes resultaram em uma agressividade que, quando mal administrada, inibiu o avanço dos grupos. (JULIO & VAZ, 2009, p. 518)

Considerando o contexto das tensões culturais no âmbito da pesquisa da Escola Olga Figueiredo e que a influência dos papéis sociais de gênero no aproveitamento escolar, não seja o foco desta pesquisa, não escapa a sua relevância, tendo em vista mesmo a aparente repetição em nosso campo de estudos, das variáveis encontradas na pesquisa citada, representando sério elemento para investigações em pesquisas posteriores e mais aprofundadas.

Mas voltando à administração da cultura escrita na escola, é notório que as aulas são ministradas de maneira uniforme para todos os alunos. As salas possuem mais de trinta alunos, restringindo consideravelmente a possibilidade de que um professor tem para dialogar com as necessidades de cada um dos estudantes, portadores de diferentes formações, como nos alerta Dayrell,

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. (DAYRELL, 1999, p. 5)

A diversidade apontada por Dayrell pode contribuir para analisar os dados coletados nesta pesquisa, porque oferece uma gama de possibilidades que nos ajudar a compreender os elementos de dispersão ou desinteresse presenciados, que podem estar efetivamente ligados a algum fator

cognitivo⁴¹, à preferência por um ou outro professor ou matéria, a algum fator ocorrido no dia em que a pesquisa foi realizada, ou mesmo à percepção da funcionária entrevistada, segundo a qual, “alguns alunos tem uma visão mais ampla que a escola.”

Ao desconsiderar as particularidades dos alunos, a uniformidade com que a escola os trata é apontada por Bourdieu, como um dos elementos representativos do processo através do qual a escola reproduz internamente as hierarquias sociais estabelecidas fora da escola:

“Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2011, p. 53).

Assim, camuflando a manutenção das desvantagens pré-existentes por meio de um simulacro de inclusão, a prática da equidade formal apontada por Bourdieu, nos conduz ao encontro de outros elementos de “exclusão dos incluídos”, como também nos sugere Dayrell, a respeito dos conteúdos culturais trazidos pelos professores como elementos pedagógicos:

No caso desses conteúdos, por exemplo, os jovens são "bombardeados" constantemente pela indústria cultural, com elementos da cultura americana: roupas, gírias, atividades de lazer, etc... Não seria o caso de estabelecer relações entre as duas realidades? De analisar essas relações, a partir do que os próprios alunos já sabem sobre aquele país? (DAYRELL, 1999, p. 22).

Quais entendimentos estariam em jogo, no momento em que a professora de história, negra, apresenta para a turma formada por uma maioria de alunos negros, um filme a respeito das conquistas sociais de negros dos Estados Unidos, e alguns alunos preferem concentrar-se em jogos de telefone, ou conversas paralelas que levaram a professora a interromper o filme para discursar sobre a importância de que jovens negros brasileiros conheçam a luta dos negros estadunidenses, como forma de melhor perceber as nuances do racismo brasileiro?

Quase Deuses, o filme apresentado pela professora no decorrer das atividades preparatórias da Semana da Consciência Negra, é dirigido por Jiseph Sargent com o ator e rapper Mos Def, que trata da participação não reconhecida do médico afro americano Vivien Thomas no desenvolvimento das operações cardíacas, tidas como tabu à sua época. Ao final do filme a professora discorreu sobre a permanência das relações raciais de dominação e dos processos de exclusão da comunidade negra do

⁴¹ Muitos alunos possuem, por exemplo, limitações auditivas ou visuais, que embora não comunicadas ao professor, são percebidas no decorrer do ano letivo,

direito pleno à cidadania, e como é importante para os alunos tomarem consciência desse processo o mais cedo possível, para se posicionarem no mundo sem ilusões a esse respeito.

Este posicionamento merece ser questionado porque a sistematização dos dados dos questionários da pesquisa informa que esses mesmos alunos estão profundamente familiarizados com elementos da cultura negra estadunidense, seja através das suas músicas e ritmos, roupas e acessórios, gírias e hábitos de consumo. É possível supor que o aparente desinteresse diga respeito a uma “forma de uso”, que admite o confronto indireto estabelecido através da simbologia de uma cultura própria, mas ainda não assimilou os elementos de confronto social direto, inseridos nessa mesma cultura?

A postura dos meninos resistentes a sequer prestar atenção à fala da professora e ao filme apresentado nos traz reflexões a respeito da reprodução dos modelos sociais a partir da escola, como veículo da exclusão e reprodução das hierarquias sociais. É novamente Bourdieu quem chama a atenção para a sutileza com que os lances da exclusão transparecem, por exemplo, no comportamento desses alunos que,

[...] não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças de classe médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. (BOURDIEU, 2011, p. 58)

É óbvio que os limites desta pesquisa não permitem ir tão longe na formulação de um diagnóstico a problemas cuja complexidade exigiriam outra pesquisa de igual ou maior aporte, mas ajuda a desvendar as hierarquias que desnivelam o nono ano, esse pequeno grupo de alunos aparentemente homogêneos em sua origem geográfica, familiar e econômica. No entanto, não podemos deixar de compartilhar a impressão de que uma parte da resistência em tomar parte das atividades em sala de aula se refere ao pequeno nível da representatividade da escola como espaço formador, diante da amplitude de desafios, demandas, problemas, crises e estímulos com os quais os alunos enquanto sujeitos sociais lidam diariamente.

[...] pela janela da classe
Eu olhava lá fora,
A rua me atraía
mais do que a escola. ⁴²

A permeabilidade percebida pelo pesquisador como diferencial positivo da experiência educacional do Olga, não parece ser suficiente para envolver em sua construção a totalidade dos estudantes, pretensão que objetivamente soa como utópica e desprovida de concretude. Elementos que

⁴² Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/to-ouvindo-alguem-me-chamar.html>

fazem parte do cotidiano dos alunos e da comunidade, como a violência em geral, a violência policial, o tráfico, o racismo estrutural, a desagregação familiar, o desemprego, a pobreza, a falta de perspectivas financeiras, entre outros, são temas muito levemente tocados ou diariamente deixados do lado de fora do muro, quando a sirene de entrada toca.

São vazios sugeridos a partir das entrevistas realizadas, na apreensão da professora de história devido à escola ter “perdido a compreensão do que é ser uma escola”, e na veemência da fala de uma secretária para quem,

Não existem projetos verdadeiros, e nem estrutura na escola que permitam aos alunos se sentirem acolhidos nela. Não existem condições de desenvolvimento nem no bairro e nem na escola, não tem laboratório e nem biblioteca [...] com poucas exceções, os professores somente estão interessados na estabilidade financeira possibilitada pelo emprego público, financiar carro, casa, mas não se dedicam com amor à escola e nem aos alunos.

Tais apreensões são reveladoras, de discordâncias, desconfianças e críticas direcionadas simultaneamente a mais de uma face do ambiente escolar. Mesmo a vice-diretora, quando perguntada a respeito da sua permanência na gestão escolar, tendo em vista as eleições que se aproximavam, declinou da idéia, por “não achar que as coisas estão correndo bem na escola”, o que nos remete a uma série de contradições partícipes do mesmo ambiente escolar.

4.2- O OLGA FIGUEIREDO ENQUANTO CASO SINGULAR DE JUÍZO PROFESSORAL

Território, comunidade, alunos, professores, gestores e funcionários, são partícipes de relações e tensionamentos mútuos que possivelmente envolvem experiências anteriores de atrito real entre esses sujeitos, capazes de influenciar a percepção de cada um deles a respeito dos demais indivíduos, bem como a respeito dos papéis por eles desempenhados.

Em meio à acuidade crítica que se depreende da fala da secretária a respeito da insuficiência da estrutura escolar para atender os alunos, podemos encontrar a sua opinião a respeito da atuação dos professores, passível de nos remeter à controversa declaração do então governador do Ceará, Ciro Gomes, que causou polêmica pública ao afirmar, em 2011, que “professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro⁴³”.

⁴³<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>

Visto isoladamente, tal entendimento abre precedente para uma excessiva responsabilização do professor, no que se refere às ineficiências detectadas na escola, sobre a qual se reporta Pierre Bourdieu:

Minimizar as dificuldades ou imputá-las deste modo àqueles que as vivenciam é criar um obstáculo ao conhecimento rigoroso dos problemas dos estabelecimentos escolares. É contribuir para a desmoralização daqueles, cujas condições para o exercício de sua profissão estão cada vez mais deterioradas (BOURDIEU, 2011, p. 529).

A concepção da atividade pedagógica enquanto compromisso sacerdotal que não pode ser maculado por interesses financeiros, principalmente quando os referidos interesses dizem respeito a itens básicos de cidadania, como o financiamento de uma casa ou de um veículo, contrasta com a perspectiva de valorização econômica e profissional da docência, contido nos discursos emitidos por sindicatos e organizações trabalhistas, que repercutem em boa parte da sociedade, ainda mais se considerarmos a origem social dos professores que entrevistamos ou acompanhamos.

Alguns fatores vão seguir influenciando o professor por toda sua carreira, no campo subjetivo e prático. Entre eles estão a trajetória escolar, ou seja, o conjunto de memórias acumuladas pelo docente durante o seu período enquanto aluno, incluindo aí o impacto emocional das práticas utilizadas por seus antigos professores. A relação intersubjetiva, que diz respeito à atividade docente se dá em um processo permanente de vivência entre professores que se auto-influenciam, analisam e criticam. As condições materiais da existência e do magistério, no que se refere às condições materiais individuais do docente, bem como às limitações e ou condições oferecidas pelo espaço escolar para a atuação profissional, como nos aponta Vidal:

nas práticas escolares e dos saberes produzidos no interior da escola, como soluções possíveis aos problemas enfrentados cotidianamente por professores e alunos no fazer da aula emergem as condições objetivas do trabalho docente, constituído no entrecruzamento de experiências individuais e coletivas do magistério, de saberes sociais e pedagógicos e da arte de conciliar o uso do espaço e do tempo escolares às necessidades de difusão de conteúdos; e conformado no trato com o outro (o aluno, o inspetor) em relações desiguais de poder. (VIDAL, 2009, p 35)

De fato, ao tempo em que convivem, trabalham, vivenciam sofrimentos e alegrias do cotidiano escolar, esses sujeitos sociais estão permanentemente elaborando julgamentos a respeito dos demais, e os professores não seriam exceção a essa regra. As apreensões da professora de história e da vice-diretora citados anteriormente, são exemplos disso.

Os professores entram na escola pela mesma entrada dos alunos. Alguns estacionam seus carros na área reservada aos carros na frente da escola, sob uma enorme inscrição do Comando da

Paz, a facção criminosa presente no bairro, outros estacionam no pátio interno da escola, com vaga para apenas dois carros. Encaminham-se para a sala dos professores, onde organizam a rotina de aulas e selecionam o material que vai ser utilizado na aula seguinte. A sala dos professores e os demais espaços utilizados pela gestão escolar estão localizados no pavimento térreo, abaixo do corredor onde estão instaladas as salas de aula. Antes de subir para as salas, têm a possibilidade de beber um café ou água, disponíveis na sala dos professores.

Além de algumas aulas, pude observar um Conselho de Classe em dezembro de 2014, uma reunião entre professores e gestão que acontece geralmente no final de cada Unidade Pedagógica para avaliar os alunos, no que diz respeito às notas, aprendizado, comportamento e frequência⁴⁴. O Conselho de Classe da quarta unidade, em especial, tem a função de definir os alunos que já estão aprovados e os que vão ficar em recuperação, com a possibilidade de serem reprovados.

O Conselho de Classe é um momento importante para a pesquisa sobre o mundo escolar. Nele os professores se encontram com seus pares, em seu grupo de trabalho devem expressar opiniões sobre os alunos, que influenciem as decisões tomadas pelo Conselho. Tais opiniões são componentes do que o sociólogo Pierre Bourdieu chamou de juízo professoral (BOURDIEU, 2011), e possibilitam ao pesquisador a oportunidade de interpretá-las, no que se refere à percepção do corpo docente a respeito dos alunos.

Sete professores participaram do Conselho, que aconteceu na sala dos professores. Quem me recebeu foi a vice-diretora, responsável por coordenar a contagem das notas, chamar a atenção para as matérias perdidas por cada aluno, e a possibilidade do mesmo ser aprovado ou não pelo Conselho, antes de ser encaminhado para as provas de recuperação. A diretora permaneceu em uma sala ao lado, aparentemente cuidando de questões contábeis da unidade.

Minha expectativa foi um pouco diminuída, devido ao fato de os alunos do 9º ano já terem sido avaliados. No entanto, pude acompanhar o restante do Conselho, e ter acesso à caderneta de notas do 9º ano. Esse documento é importantíssimo para a pesquisa, tendo em vista se tratar de um documento institucional da escola com informações privadas dos professores - as notas que eles deram para os seus alunos, e dos alunos. Essas informações servem de suporte para o cruzamento de dados referentes ao aproveitamento individual dos alunos e a sua relação com seu contexto cultural, econômico e psicológico, gênero, constituição familiar, identidade étnica, entre outras possibilidades.

⁴⁴ A diferença entre os quesitos “nota” e “aprendizado”, é referente à possibilidade de o baixo aproveitamento quantitativo, ser consequência de algum problema cognitivo ou dificuldade sensível de aprendizado, que não estejam ligados ao mau comportamento ou à baixa frequência escolar.

Tive acesso aos quadros de alunos, dos aprovados imediatamente e daqueles que ficaram em recuperação. Do total de 45 alunos 24 foram aprovados à altura do fechamento da 4ª Unidade. Os alunos com maior probabilidade de serem reprovados são aqueles que ficaram em recuperação em mais de três matérias. Após as provas de recuperação, outro Conselho de Classe é realizado para analisar os resultados finais e os alunos que ficaram na recuperação em mais do que três matérias são geralmente excluídas da possibilidade de serem aprovados pelo Conselho. Doze alunos se encontravam nessa situação. Outros três estavam em recuperação de apenas uma ou duas matérias.

A caderneta indica ainda a existência de alguns alunos com baixíssima frequência, entre eles, uma aluna em cuja página consta a inscrição feita de caneta, “evadida”, e “está parida”, escrito a lápis do lado. Outro aluno, tem em sua página a inscrição, “alguém tem informação sobre esse menino????”.

Os professores permaneceram durante todo o Conselho de Classe, acessando as Redes Sociais a partir dos seus telefones celulares, o que me fez lembrar os alunos em sala de aula. Os comentários a respeito dos alunos me soaram mais leves do que os que costumo escutar nas escolas em que trabalhei⁴⁵.

Alguns termos utilizados por professores para descrever os alunos, como “desinteressados”, “apáticos”, “sonso”, embora reproduzam as taxonomias professorais observadas por Bourdieu, mas não nos parecem ser absolutos, no sentido de representarem classificações definitivas a respeito dos estudantes. Os alunos vistos como “desinteressados” pelo professor de matemática, por outro lado, “só se interessam por bola”. Complementando a sua opinião a respeito da “apatia” dos alunos, a professora de história condiciona o comportamento a um conjunto de fatores relacionados à “perda de significado em „ser estudante“, e do fundamento do que é „escola“, contextualizando as causas que vão além da mera predisposição dos indivíduos à apatia. A classificação de um dos alunos como “sonso”, durante o conselho de classe, vem acompanhada do comentário atenuante de um professor informando aos demais que ele “falta muitas aulas, mas é bom aluno, a mãe trata ele muito mal, bota muito pra baixo, a mãe faleceu recentemente, ele é sonso, mas é inteligente”.

Há um distanciamento em relação à perspectiva de uma taxonomia que pretenda caracterizar “a pessoa em seu todo”, proporcionada por uma relação de familiaridade com aquele aluno,

⁴⁵ Não nos parece demasiado repetir, que meu interesse em estudar o ambiente escolar, foi despertado justamente ao escutar de um professor que olhava a fotografia de um aluno em um Conselho de Classe, que o mesmo “tinha cara de ladrão desde que era pequeno”. Me pareceu evidente, naquele momento, que muitos dos problemas educacionais enfrentados por jovens estudantes negros e oriundos de bairros periféricos, se dão como consequência da perspectiva distante e negativa que os professores e o corpo docente têm sobre os mesmos.

constituída além do muro da escola e possivelmente por uma familiaridade com a própria situação vivenciada pelo aluno. Não queremos com isso propor que não haja um conjunto de juízos de valores e comportamentos que norteiem a percepção dos professores em relação aos alunos. Na interpretação dos dados sistematizados eles aparecem de forma nítida, não havendo, contudo, evidências que permitam generalização. Acreditamos que somente um aprofundado estudo específico de caso poderia tornar mais nítido os contornos desse quadro de valores que baseiam as classificações professorais no Olga de Azevedo.

As observações contidas na caderneta de notas dos alunos do nono ano, como, “está parida”, e “alguém tem informação sobre esse menino?”, denotam o mesmo grau de informalidade familiar alçado à condição institucional de registro escolar, que a declaração do professor de matemática a respeito de um aluno em vias de ser reprovado pelos colegas: [...] esse aí é do azeite brabo! Vocês vão reprovar ele? É do baticun lá de Dona Inês no Bonocô, **que eu já vi ele lá**. Vocês vão reprovar ele? Vocês são corajosos, cuidado hein?

O comentário seguido de sorrisos e brincadeiras a respeito do que o aluno “do baticun” poderia fazer com os professores, caso fosse reprovado, mais uma vez demonstra níveis de familiaridade – o professor estava no „baticun“, quando viu o aluno lá-, de informalidade – propõe-se de forma irreverente, que os possíveis poderes espirituais do aluno deva orientar a avaliação dos professores -, e de comunhão de referências – nem a fala inicial e nem os comentários posteriores demonizam o aluno ou fazem comentários negativos ao culto afro-, ao mesmo tempo em que supõe uma diminuição da dimensão simbólica da escola, enquanto espaço prioritário de formação⁴⁶.

Os fatores elencados que parecem constituir tensões nas relações institucionais da escola como a familiaridade e a tendência à informalidade, a proximidade de referências sócio-culturais entre professores e alunos, bem como a percepção explicitada das limitações do papel da escola no contexto social complexo em que está inserida, se nos afiguram como sendo os componentes do “caso particular do possível”, chamado Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo.

Tais fatores não nos permitem afirmar com honestidade, termos encontrado “no Olga”, a “homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc) e as estruturas mentais dos agentes (taxonomias professorais)” que segundo Bourdieu (2011, p 196), “está

⁴⁶ Os comentários do professor, ou melhor, a forma como os comentários foram feitos, me remeteram às brincadeiras internas correntes nos espaços de terreiro, onde um membro da casa chama o outro de “macumbeiro”, “ébozeiro”, “feiticeiro”, “pembeiro”, ou dos espaços LGBT, onde as brincadeiras comuns incluem chamar o outro de “viado” ou “viada”, “mona”, “sapata”, entre outros nomes. O que seria recebido como ofensa grave, vindo de indivíduos estranhos ao meio, é percebido como brincadeira, quando compartilhado por indivíduos inseridos no mesmo contexto.

no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade”.

Consideraremos aqui os aspectos subjetivos da formação pessoal dos professores e os impactos das suas origens familiares e territoriais, entre outros elementos, na constituição de suas subjetividades, como nos sugere outra vez Vidal:

A relação entre experiências de vida e ambiente sócio-cultural também passou a objeto de reflexão, traduzida em questões sobre o impacto do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa; sobre a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; sobre como incidentes críticos na vida dos professores modificam sua percepção e prática profissional; como decisões relativas à carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto profissional e como o professor se situa com relação a história de seu tempo. (VIDAL, 2009, p 36)

Nesse aspecto, a impressão deixada pela pesquisa nos leva a supor que os repertórios culturais dos professores estão mais aproximados dos repertórios culturais dos alunos do que de algum aparato ideológico que porventura norteie a prática docente a partir do seu lugar na hierarquia institucional e, que essa proximidade tem conduzido as relações escolares para uma prática educativa singular que deve ser pesquisada de forma mais direcionada do que a abrangência do presente estudo permite.

Parece-nos relevante ainda, o fato do “Olga” não ser uma escola direcionada por algum tipo de projeto pedagógico diferenciado ou focada em um grupo comunitário específico, o que nos permite supor que as suas singularidades são resultantes, principalmente, das inter-relações entre os sujeitos que fazem o cotidiano da escola e do contexto no qual a escola está inserida.

O processo de construção da atividade da Semana da Consciência Negra, durante as aulas de história, nos proporcionou testemunhar um caso interessante de avaliação de um dos alunos por seus colegas de grupo. O aluno que escreveu o rap que seria cantado pelo grupo no dia da festa, acusou os colegas de não ajudarem na composição do mesmo, ao tempo em que era acusado de usar „salto alto“, expressão que corresponde a um comportamento esnobe, ou à afetação de superioridade em relação aos demais. Tal julgamento pode estar associado ao juízo negativo associado ao “perfil do bom aluno”, no sentido percebido por McLaren, quando trata da contradição entre a „cultura de rua“ e a „cultura estudantil“. (MCLAREN, 1997, p. 236).

Analisando as disparidades entre os campos culturais de professores e alunos, McLaren reputa a rejeição de alguns estudantes ao papel de bom aluno, como uma forma saudável de resistência ao “suicídio cultural” representado pela aceitação dos sentidos culturais dos professores. Essa rejeição, por outro lado, assegura a reprodução dos lugares sociais e da hegemonia dos grupos dominantes,

quando define aqueles que vão alcançar a possibilidade de ascender socialmente, seja por sua aceitação dos valores hegemônicos, seja por sua negação.

Em um momento de conversa posterior à pesquisa em sala, fui informado pela professora de história, que é comum – mas não geral - o comentário, entre os alunos, que os estudantes que participam do OLGART, como era o caso do compositor do Rap, “se acham”, isto é, têm um comportamento esnobe. Novamente, o Olga nos apresenta questões intrigantes. Quais são essas rejeições, direcionadas à elaboração de atividades voltadas para a valorização de sua própria cultura? Que resistência é essa, contra professores que possuem origens e referências culturais comuns? O que significa a percepção negativa de um colega que se esmerava em escrever uma boa letra de rap para participar da celebração da Consciência Negra?

É possível que essas resistências se relacionem a camadas intra-comunitárias de classificações típicas da adolescência em bairros populares, a alguma experiência preliminar de atrito entre os alunos em questão, ou a mecanismos de defesa utilizados por alunos com baixo desempenho continuado. De todo modo, não nos foi possível acompanhar a continuidade da atividade por tempo suficiente para presenciar as estratégias utilizadas pela professora para dirimir essas rusgas.

4.3- UMA CRÔNICA COMUNITÁRIA: A CONVERSA DAS FUNCIONÁRIAS NO PÁTIO DA ESCOLA

Para as funcionárias que cuidam da limpeza da escola, o ambiente escolar perdeu muito das características que vão sendo saudosamente pontuadas como lembranças de um tempo que se foi. A disciplina, o acompanhamento dos pais, a obediência aos professores, são fatores que percebem como ausentes a partir das suas análises do cotidiano escolar, bem como a presença de outros comportamentos que “no tempo delas”, não seriam tolerados.

Escutando uma conversa de funcionárias reunidas no pátio, em um horário em que não havia alunos circulando, pude apreender diversos aspectos do cotidiano do bairro, com os quais alunos, professores e gestores estão plenamente familiarizados. Nas falas dessas mulheres, temas como comportamento, gravidez na adolescência, criminalidade, tráfico de drogas, violência doméstica, autonomia feminina, surgem de forma crua e despudorada no pátio da escola, inseridos no bate-papo descontraído a respeito do dia-a-dia das ruas, vielas e escadarias do Cosme de Farias.

A conversa das funcionárias tem a importância de revelar de forma contundente, os limites do espaço da institucionalidade no cotidiano do bairro, o quanto esse espaço desregulado, violento, ilegal e clandestino, tem as suas relações livremente regidas por acertos ocasionais entre as partes, seja pautado em uma moralidade comunitária, ou seja, através do conflito negociado, que é despreocupadamente abordado em pleno ambiente escolar.

Falam sobre o uso da violência física enquanto estratégia preferencial para educar os filhos, “eu cresci apanhando e não morri, então meu filho apanha também”. Falam do pai que aparentemente faz “vistas grossas” diante de uma possível traição da esposa, devido ao fato de que “são todos negões”, e a criança é “bem clarinha!”. Sobre cadáveres em frente às suas residências, e sobre tiroteios que “começaram de dia e só terminaram de madrugada”. Sobre a associação entre as festas na comunidade e os casos de violência: “em lugar que rola cachaça e muita gente”, um “casal de bem não deve estar, pois a possibilidade de acontecer brigas é muito grande, o pessoal cheira muito e fica muito valente”.

Falam ainda sobre a violência doméstica e seus enfrentamentos, suas resistências, com as armas que têm

Ele tomou a cachaça dele e queria me empurrar na pia, eu peguei logo a peixeira. Veja bem, eu trabalho, limpo a casa, faço comida, lavo a roupa, arrumo a cama, pra ele encher o cú de cachaça e vir querer me empurrar, eu não tenho apego não, enfio a peixeira na saboneteira e largo lá. Volte pro bar desgraça e vá se encher de cachaça! Depois fique aí com sua pica murcha, que buceta não murcha não!! Você morre e em uma semana eu arranjo outro homem, não pense que eu vou ficar igual a Rita que tá até hoje sem homem não!!!

De certa forma, tal diálogo nos remete a uma compreensão própria a respeito da sexualidade e das relações amorosas, conforme nos aponta Nascimento (2009, p 123), a respeito das conflituosas concepções de modelos de feminilidade existentes em Salvador:

A liberdade, inclusive sexual, da mulher, [...] parece ser recriminada, quando se trata de segmentos populares, apontando uma ideologia conservadora, de matriz burguesa que se atrita com a cultura afro-baiana cujo plano simbólico não carrega a sexualidade como um tabu, como acontece na base religiosa cristã da burguesia dominante.

São mulheres fortes que, ao tempo em que se permitem de acordo Nascimento, (2009, p.100), “um tipo de feminilidade que pode exercer sua sexualidade, diferente das mulheres que não têm desejos sexuais ou não expressam seus desejos” condicionam-se psicologicamente para reagir, caso necessário, à violência física por parte dos seus parceiros:

O meu já esconde todas as peixeiras de casa, que ele sabe que se ele levantar a mão pra mim, ele pode até me bater, mas nunca mais ele levanta a mão pra mulher

nenhuma. [...] Eu sou mãe de família, trabalhadora, ele tem que saber me tratar como uma mulher de bem, ou então vá procurar as puta dele.

A separação que fazem, entretanto, entre a “trabalhadora”, e as “puta dele”, não é suficiente para livrá-las de serem classificadas a partir do discurso generalizante do machismo, onde “a mulher sexualmente livre, independente, dona do seu corpo e do seu desejo, na maioria das vezes será tachada de cachorra, vagabunda ou desocupada”. (NASCIMENTO, 2009, p. 133)

Aparentemente, os espaços institucionais do bairro, não representam mais que pequenas ilhas de regulamentação, pontuando um oceano de informalidade, onde as soluções comunitárias são os únicos ordenadores efetivos do convívio social. Parece-nos ainda, que mesmo essas ilhas de regulamentação, são permeadas por uma forma própria de contra-hegemonia comunitária, que contrapõe e pressiona com informalidade e flexibilização, relações que deveriam ser determinadas pela racionalidade dos sistemas nos quais esses objetos estão inscritos.

Antes de determinar respostas fechadas, o cotidiano escolar da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, nos indica múltiplos caminhos de possibilidades e reflexões, que podem enriquecer as análises e debates a respeito da escola na contemporaneidade. Dessa escola que “está sendo feita”, a partir das vozes e ações dos diversos sujeitos sociais que a compõem.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou apreender em campo, um pouco do cotidiano da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, as relações entre alunos, professores, gestores e funcionários que constituem o dia-a-dia educacional, bem como as relações estabelecidas entre a escola, enquanto espaço institucional e o bairro do Cosme de Farias, na qual está localizada.

A perspectiva de entender, a partir da investigação do cotidiano escolar e do bairro, os vetores de tensão internos e externos que porventura representassem entraves para a fruição dos processos pedagógicos teve como pontes importantes de diálogo, elementos do processo histórico de formação do bairro de Cosme de Farias.

Encontramos nos autores pesquisados, referências à existência de comunidades negras que realizavam batuques na região de Brotas - do qual o bairro de Cosme de Farias viria a fazer parte – desde o período imperial do Brasil, durante o qual tais manifestações da cultura africana eram criminalizadas e perseguidas. Durante o tempo que a cidade de Salvador era ainda capital do Brasil, a região era classificada como “as matas de Brotas”; alcança o século XX identificada como área central de Salvador, mantendo as características da grande presença populacional afro-brasileira, existência de espaços de preservação, e de práticas de expressões culturais afro-brasileiras como candomblés de diversas etnias, capoeira e o samba.

A formação do bairro de Cosme de Farias se dá no contexto de organização das áreas urbanas periféricas ao centro da cidade de Salvador, mantém as características acima mencionadas, que se entrecruzam com fenômenos contemporâneos decorrentes do crescimento desordenado do bairro, como o aumento da violência relacionado ao tráfico de drogas, a precarização das condições socioeconômicas dos moradores, cujos processos de reivindicações possibilitaram a instalação de algumas melhorias e equipamentos públicos de utilização popular a exemplo do Centro Social Urbano e a instalação da unidade escolar, objeto deste estudo, o que proporciona ao bairro um cotidiano heterogêneo, contraditório, rico e dinâmico.

Fundada em 1985 no Vale do Matatu – popularmente conhecido como Baixa do Tubo -, a Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, está incrustada entre “milhares de casas amontoadas”⁴⁷, que caracterizam a paisagem dos bairros da periferia de Salvador. A escola recebe cerca de mil alunos matriculados nos três turnos disponíveis, escolhemos realizar a pesquisa com o 9º

⁴⁷ Trecho da música Fim de Semana no Parque do grupo de Rap Racionais MC's. <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/fim-de-semana-no-parque.html>

ano do turno matutino, porque se trata da turma mais avançada oferecida pela escola, além de representar o momento de transição do estudante entre o ensino Fundamental e o ensino Médio.

A intensa pesquisa de campo nos proporcionou vivenciar um pouco do cotidiano da escola e do seu entorno, a vivacidade das relações pessoais, a riqueza das expressões culturais que pontuam o seu território, as desigualdades e contradições que perpassam um espaço onde convivem por um lado, graus extremos de vulnerabilidade social e por outro, exemplos de mobilidade social representados não somente por trajetórias pessoais, mas também por algumas melhorias de caráter particular e público perceptíveis no bairro.

Vivenciamos momentos em que a comunidade se defrontava com casos de extrema violência com a morte de jovens, incluindo alunos e familiares de alunos do Olga, nas mãos da polícia ou em conflitos internos referentes ao comércio de drogas, quando os jornais da cidade estampavam o crescimento da criminalidade e da violência no bairro. Apreendemos *in loco* algumas das práticas cotidianas utilizadas pelos moradores, em suas vivências nas práticas religiosas, estratégias econômicas, sociabilidade, diversão e sexualidade, que se refletem de maneira intensa no interior dos muros da escola.

A pesquisa de campo na Escola Municipal Olga Figueiredo, nos indicou um cotidiano rico e singular. Confessamos, no corpo de trabalho, que tal singularidade tanto nos surpreendeu como possibilitou reformular algumas perguntas da pesquisa, o que levou a realizar um levantamento mais detalhado dos aspectos do cotidiano escolar. Por isso, buscamos entender mais de perto as dinâmicas sociais e comunitárias do bairro, bem como os elementos e sujeitos que compõem internamente a dinâmica da cultura dessa escola, a partir de fazeres e saberes de: alunos, professores, gestores, funcionários e arte-educadores.

Ao cruzar as discussões com as referências bibliográficas com a pesquisa de campo, vislumbramos alguns dos elementos que constituem o que chamamos de “escola sendo feita”, que se por um lado referenciam a percepção do Olga enquanto caso singular, por outro nos trazem a permanência de mecanismos de reprodução social. Apreender as relações, tensões e diálogos entretecidos a partir dessas contradições, tornou-se de fato, o objeto da nossa pesquisa.

A Baixa do Tubo e “o Olga” foram capazes de levar ao chão qualquer pretensão de homogeneidade que porventura tenha sido trazida na sacola conceitual do pesquisador. Abaixo da linha fácil da generalização, encontramos diversas camadas interligadas de níveis econômicos, origens

étnicas, perspectivas religiosas, profissões, identidades culturais e planos de futuro, que ao tempo em que tornam insuficiente o termo “periferia”, não são suficientes para descartá-lo completamente.

No que diz respeito ao cotidiano escolar, as percepções de pesquisa seguiram itinerário similar. Alguns aspectos se destacaram mais rapidamente aos olhos do pesquisador, como o fato de a maioria dos membros da comunidade escolar ser negros, professores, gestores, alunos e funcionários. Nas entrevistas realizadas com gestores, professores e funcionários, chamou a atenção o fato dos mesmos residirem no bairro ou em seu entorno, bem como os alunos. Momentos captados durante as visitas à escola deixaram evidentes que havia níveis de proximidade extraescolar entre alguns dos docentes e alunos, que transparecia em referências nas conversas familiarizadas com os pais dos alunos, ao logradouro onde os alunos moram e ao comportamento dos alunos do lado de fora da escola.

Além disso, elementos de valorização da cultura negra nas atividades pedagógicas e nas atividades de arte-educação, permitiram vislumbrar um quadro singular de mundo escolar, oxigenado a partir da inclusão ativa da comunidade no interior da escola, do retorno qualificado de membros da comunidade - que, tendo tido acesso ao ensino superior, são professores, gestores e arte-educadores no mesmo bairro de origem - , assim como da preservação de elementos da cultura negra que fizeram parte da história do bairro, como a Capoeira e o teatro.

A análise crítica dos elementos institucionais do sistema escolar nos mostrou, no entanto, a manutenção das estruturas de controle, avaliação, filtragem, disciplina e punição características de uma escola conservadora que por não considerar o sistema sócio-econômico no qual está inserida, estabelece privilégios, se não àqueles que porventura possuam referências de uma cultura elitista, ao menos àqueles que estão razoavelmente familiarizados com a escolarização e suas metodologias.

Tais contradições não foram, contudo, suficientes para apagar a impressão de um duelo de forças em andamento entre o fazer comunitário e as aparas institucionais do sistema escolar, o que, aliás, tem sido a tônica da experiência negra no Brasil, afinal, não fora a própria educação proibida um dia para essa parcela da população? Também não foram proibidos e perseguidos o samba, a capoeira, o candomblé? E por acaso essa parcela da população brasileira deixou de sambar, de jogar capoeira ou de louvar os seus deuses, tornando inclusive, essas expressões culturais em elementos inseridos nas práticas educacionais?

Questões como as formuladas acima, parecem nos confirmar a relevância da presente pesquisa, no que diz respeito à investigação de novos elementos inseridos na dinâmica educacional. O fato de a pesquisa não esgotar – e nem pretender – o tema e apresentar em seu término mais perguntas do que

respostas, referenda a complexidade do contexto investigado, e aponta para outras possibilidades de estudo, que possam preencher lacunas aqui percebidas.

Entre as possibilidades de pesquisas, podemos citar algumas que despertam nosso interesse em realizar estudos posteriores para aprofundar investigações a respeito da atuação de professores negros em suas comunidades a partir da implementação das cotas no ensino superior e da Lei 10.639/03; investigar a influência das facções criminosas na cultura comunitária e no ambiente escolar; aprofundar o cruzamento de dados referentes às variáveis sócio-econômicas dos alunos e o desempenho escolar em comunidades específicas onde não existem grandes distâncias de classe econômica; estudar mais demoradamente as experiências de arte-educação na escola Olga Figueiredo: o grupo de Capoeira Arco3 e o Olgart.

Não menos importante, a possibilidade otimista de que alguns dos elementos singulares da experiência de “escola sendo feita” vivenciada durante a pesquisa na escola Olga Figueiredo de Azevedo, possam somar-se a análises e reflexões outras, na direção de uma educação transformadora, norteada em ideais de democracia e cidadania que respeitem a diversidade e a riqueza da pluralidade, que marcam a formação da sociedade brasileira.

“Baixa do Tubo é minha dota, minha maloca
Favela de verdade, tem tudo e não pipoca! [...]
[...] Samba duro no tempo do São João
Cobra do samba e Hildemar na Baixa do Tubão,
Roda de Capoeira do Mestiço Capoarte
Os grafites de Bigu, Coveiro e Mano por todas as partes!
Um salve lá pro Centro, e também do Baixão
Um salve pra Júnior Roda e Jefférson Negão,
Minha Baixa do Tubo, de toda inspiração
Amizade, sem maldade, saudade do Frederico e também do Brigadeiro...
Baixa do Tubo é minha dota, minha maloca
Favela de verdade, tem tudo e não pipoca!”⁴⁸

⁴⁸ Trechos da música de RAP “Minha Dota”, do rapper Xarope MC, membro da comunidade da Baixa do Tubo. O Frederico e o Brigadeiro, citados na música, são escolas situadas no bairro de Cosme de Farias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EKYqWjxWWhA>

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. A recusa da “raça”: anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830. Horiz. Antropol. vol.11 no.24 Porto Alegre julho/Dez. 2005.
- BARAKA, Amiri. O Jazz e sua influência na cultura americana. Rio de Janeiro: Record, 1967
- BARBOSA, Daniele de Souza. Tamo Junto e Misturado – Um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Dissertação de Mestrado. UFMG. 2007.
- BOURDIEU, Pierre A Miséria do Mundo. Org Pierre Bourdieu. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- BOURDIEU, Pierre Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. 11 ed, Campinas, SP; Papirus, 2011
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. 12 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011
- BRAGA, Júlio. Na Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos Candomblés da Bahia. Salvador: EDUFBA, 1995
- BRITO, Gilmário Moreira. Culturas e linguagens em folhetos religiosos do Nordeste: inter-relações escritura, oralidade, gestualidade, visualidade. São Paulo: Annablume, 2009.
- CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona co crianças de Candomblé. 1ª Ed.- Rio de Janeiro: Pallas, 2012
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008
- CHRISTIAN, Mark. “Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin do (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo. Selo Negro. 2009
- COELHO, Suzana Lanna Burnier. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.
- CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. In: Estudos Afro-Asiáticos. CEAA/CCM, nº 8-9.1983
- DÁVILA, Jerri. Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006
- DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.
- DAYRELL, Juarez. “O rap e o funk na socialização da juventude”. São Paulo: Educação e pesquisa, v.28, n 1, p 117-136, jan-jun. 2002
- DOMINGUES, José Petrônio. A Insurgência do Ébano: A História da Frente Negra Brasileira. Tese Doutorado. São Paulo. FFLCH. USP. 2005
- DORIGÃO, Antonio Marcos. “Darcy Ribeiro e a reforma da universidade: autonomia, intencionalidade e desenvolvimento”. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- FARIA Filho, L.M. de (2002). “Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa”. In: LOPES, A.A.B. de M; GONÇALVES, I.A.

FARIA FILHO, L.M. de & XAVIER, M. do C. (orgs). História da educação em Minas Gerais. Belo Horizonte, FCH/Fumec.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FERNANDES, Rosali Braga, PENA, João Soares e LIMA, Jamile de Brito. A especulação imobiliária chega à periferia urbana de Salvador: origens e perspectivas do Cabula sob a ótica da habitação. Revista Geográfica de América Central, Número Especial EGAL, Año 2011, p 1-16

FERNANDES, Rosali Braga, Periferização sócio-espacial em Salvador: análise do Cabula, uma área representativa. Stientibus, Feira de Santana, n11, 1993. pg 173-180.

FERNANDES, Rosali Braga. Periferização Sócio-espacial em Salvador: análise do Cabula, uma área representativa. Dissertação Mestrado. Salvador, FAU-UFBA, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo, História da Educação. São Paulo: Cortes, 2000.

GILROY, Paul, O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Editora 34, Rio de Janeiro, 2001.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

HANSEN BALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Vol. 38, n2. 1995.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

JULIO, Josimeire. VAZ, Arnaldo. “Representações de masculinidades latentes em aulas de Física do ensino médio”. Revista brasileira de Educação. ANPED/autores associados, v. 14, n.2, set/dez, 2009

LEITE, Ilka Boaventura. “Territórios de negros em área rural e urbana, algumas questões”, IN Terras e Territórios Negros no Brasil. Santa Catarina, Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter Étnicas – UFSC, 1990.

LODY, Raul. Candomblé: Religião e resistência cultural. S. Paulo: Ática, 1987.

LUZ, José Augusto R. da. Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928). Salvador: UFBA/FFCH, 2009 (Tese de Doutorado).

MACHADO, Vanda. Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. 2ª Ed – Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002

MARQUES, Mario Osirio. Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes. Ijuí: Editora UNIUI, 1996.

- MATTA, Alfredo. História da Bahia. Salvador: Eduneb, 2013.
- MCLAREN, Peter. A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOURA, Clóvis. Miscigenação e democracia racial: mito e realidade- in: Sociologia do negro brasileiro. São Paulo, Editora Ática, 1988, p. 63
- MOURA, Clóvis. O negro: de bom escravo a mau cidadão? Editora Conquista, Rio de Janeiro, 1977
- MUNANGA, Kabengele, Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, [1999] 2005.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Revista Estudos Avançados. Vol 18. N.50. USP. 2004.
- NASCIMENTO, Anna Amélia Vieira. Dez freguesias da Cidade do Salvador: aspectos sociais e urbanos do século XIX. Salvador. EDUFBA. 2007.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. Periferia. In: Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura e Bibliotecas no Brasil. Org, Cidinha da Silva. – Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014
- NASCIUTTI, Flávia. A gangue como espaço de subjetividades. Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2005.
- OLIVEIRA, Laiana Lannes de. Entre a miscigenação e a multiracialização: Brasileiros negros ou negros brasileiros? Os desafios do Movimento Negro no período de valorização nacionalista (1930-1950) - A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro. 2008. Tese (Doutorado). UFL.
- PASSOS, Walter de Oliveira. Bahia Terra de Quilombos. Salvador. Edição do Autor. 1996.
- PINTO, Regina Pahin. O Movimento Negro em São Paulo, Luta e identidade. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado). FFLCH/USP.
- PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras em ascensão e declínio. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). Religiões em movimento: o censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013
- REIS, João José e SILVA, Eduardo, Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista, Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1989.
- REIS, João José. Afro-brazilian religion in the XIX century in Bahia: Slave resistance, or résistance to slavery?. Salvador. UFBA. 2007
- REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835). São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 665p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, Hélio. A busca de um caminho para o Brasil: A trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora SENAC, 2001
- SANTOS, Jocélio Teles dos, QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistema de Cotas: Um debate. Dos dados á manutenção de privilégios e de poder. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006
- SANTOS, Milton. *A Urbanização Brasileira* . , São Paulo: HUCITEC, 1993

- SANTOS, Milton. O Tempo nas cidades. In Revista Ciência e Cultura – Temas e Tendências Contemporâneas. (SBPC) São Paulo, v. 54. n. 2, 2002. (mimeo, s/p.).
- SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico – científico-informacional. 5ª Ed. 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013
- SANTOS, Mônica Celestino. As trincheiras do Major Cosme de Farias (1875-1972): a interface entre a atuação na imprensa e ações de caridade em Salvador (BA) no alvorecer da República. Salvador. UFBA. 2011.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930\.. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CEAO; CED, 1995
- SILVA, Cidinha da (Org.) Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura e Bibliotecas no Brasil. – Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014
- SILVA, Eduardo. A Greve Negra de 1857 na Bahia. Revista USP, 18, 1993.
- SILVEIRA, Renato. Sobre a Fundação do Terreiro do Alaketu. Revista Afro-Ásia. nº 29-30 Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, 2003.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A negregada instituição. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, Prefeitura do Rio de Janeiro, 1994
- SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a Cidade: A Forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002
- SOUSA, Ione Celeste Jesus de. Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. Tese Doutorado. São Paulo: PUC, 2006.
- SPÓSITO, Marília, (org.). Juventude e escolarização. Série Estado do Conhecimento. Nº 07. Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002.
- TAVARES, Luis Henrique Dia. História da Bahia. 10ª Edição. São Paulo: Editora UNESP. Salvador BA: EDUFBA, 2001
- VAN CRIEKENGEN, M., & Decroly, J. (2003). Revisiting the Diversity of Gentrification: Neighborhood Renewal Processes in Brussels and Montreal. *Urban Studies*, 40
- VEIGA, Elba Guimarães e Vários Autores. O processo de delimitação dos bairros de Salvador – Relato de uma experiência/Revista interdisciplinar de Gestão Social. Salvador: UFBA, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). Repensando a Didática. Campinas: Papirus, 1989.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

SITES E PÁGINAS DIGITAIS CONSULTADOS

<https://www.facebook.com/escolaolga/info?tab=overview>

<http://jornalggn.com.br/blog/quintela/a-falencia-de-salvador>

<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/irmaos-adolescentes-sao-mortos-a-tiros-na-frente-de-casa-em-cosme-de-farias/?cHash=843edee2b4af9e3237f1ce55805b5e73>

<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/projetos-escola-aberta.php>

<https://blogdosolar.wordpress.com/2010/11/25/o-olgart-as-africanas-e-o-solar>

<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues03.pdf>

<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>

<http://portal.mte.gov.br/portal-mte/includes/include/pec-das-domesticas-e-aprovada.htm>

<http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,torcedor-do-vitoria-morre-em-briga-de-torcidas-no-centro-de-salvador,1098021>

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>

Modelo de questionário para os alunos do 9º ano.

- 1- Nome: Silvia Soares
- 2- Idade: 15
- 3- Qual a sua etnia: Negro (☒) Branco(☐) Indígena (☐)
- 4- Em que parte do bairro mora: Centro
- 5- Com quais pessoas você mora: meus pais e irmãos
- 6- Qual a sua religião: Não tem
- 7- Qual a profissão dos seus responsáveis: 1 engenheiro 2 professor
- 8- (☐)TUI (☐)BAMOR(☐) NENHUM DOS DOIS (☒)
- 9- Qual o seu estilo musical preferido: Rock
- 10- Qual o seu grupo musical ou artista preferido: Linkin Park
- 11- Qual o filme que você mais gostou: Super-heróis
- 12- Qual o programa de Tv que você mais gosta: Desafio Apavorado de Tudo
- 13- O que você mais acessa na Internet: Facebook
- 14- Qual a sua diversão favorita: patinação no gelo
- 15- Qual a peça teatral você mais gostou: Shakespeare
- 16- Qual o seu livro preferido: Uma menina
- 17- Qual a sua comida preferida: 1 Pizza 2 Macarrão
- 18- Qual o seu lugar preferido para passear: Park
- 19- Se você já trabalha, qual o seu trabalho: Não trabalha
- 20- O que você faz nesse trabalho: Não trabalha
- 21- Onde pretende estudar no 2º grau: Escola de Ensino
- 22- O que você pretende estudar na universidade: Medicina
- 23- Qual o seu sonho: Ter um emprego

Modelo de questionário para os professores do 9º ano.

- 1- Nome: [redacted] das Graças F. da Silva
- 2- Idade: 38 anos
- 3- Qual a sua etnia: Negro (☒) Branco () Indígena ()
- 4- Em que parte do bairro mora: _____
- 5- Com quais pessoas você mora: com marido e filhos
- 6- Qual a sua religião: Espírita
- 7- Qual a profissão dos seus responsáveis: 1 _____ 2 _____
- 8- () TUI BAMOR () NENHUM DOS DOIS (☒)
- 9- Qual o seu estilo musical preferido: MPB
- 10- Qual o seu grupo musical ou artista preferido: _____
- 11- Qual o filme que você mais gostou: A Espera de um Milagre
- 12- Qual o programa de Tv que você mais gosta: _____
- 13- O que você mais acessa na Internet: Pesquisas e Cursos
- 14- Qual a sua diversão favorita: leitura
- 15- Qual a peça teatral você mais gostou: _____
- 16- Qual o seu livro preferido: O Jornal da Noite
- 17- Qual a sua comida preferida: 1 _____ 2 _____
- 18- Qual o seu lugar preferido para passear: Prainha
- 19- Qual a sua formação acadêmica: 3º Completo
- 20- Ainda planeja continuar sua formação: Sim
- 21- Em qual área pretende ampliar sua formação: Educação
- 22- Qual o seu sonho: continuar com minha saúde

ANEXO III

Idade E Etnia (2014)	Bairro	Constituição Familiar	Religião	Profissão dos Responsáveis	Torcida	Artista Preferido	Programa de TV	Diversão	Peça teatral	Livro	Lugar	Trabalho	Escola pretendida	Profissão Futura	Sonho
15 anos - Negra	Cosme de Farias	Pais e irmãos	Católica	Doméstica e motorista	Não	Thiaguinho	Vai que Cola	Sair	África	O Guardião	Shopping	Não	Teixeira	Medicina	Ser dançarina profissional
16 anos - Negra	Bonocô	Pais e irmãos	Evangélico	Dona de casa e técnico em radiologia	Não	Axl Rose	Trato Feito	Futebol e Vídeo Game	Olgart	Sonho fantástico	Praia	Não	Teixeira de Freitas	Arquitetura (desenho)	Se formar ou desenhar Mangá
16 anos-Indígena	Bxa do tubo	Pai e mãe	Evangélico	Pintor	TUI	Chris Brown	Não	Não	Não	Nos Passos de Jesus	Praia	Não	Não	Não	Não
15 anos-Negra	Não	Pai, mãe, irmão	Nenhuma	Segurança e diarista	TUI	CF Ray	Globo Esporte	Futebol	Nenhuma	Nenhum	Valença	Não	Cosme de Farias	Engenharia	Ser jogador de futebol
15 anos-Negra	Cosme de Farias	Pai e mãe	Testemunha de Jeová	Pedreiro e Empregada doméstica	Não	Legião Urbana	Globo Esporte	Videogame	Abafa banca	Assassins Creed	Shopping	Não	Teixeira de Freitas	Dentista	Ser um dentista
17 anos-Branca	Pobre	Pai e mãe	Evangélico	Aposentado e Revendedora	Não	Bruna Karla	Malhação	Brincar com o sobrinho	Não	O Diário de uma Paixão	Praia	Não	Cosme de Farias	Não	Cantora
17 anos-Negra	Não	Pais, avó e primo	Católica	Vigia e Autônoma	Bamor	Saulo	Malhação	Passear com	Não	Despedida de	Praia	Não	Não	Veterinária	Se formar em

								amigos		Solteiro					veterinária
17 anos- Negra	Não	Pai e mãe	Nenhuma	Feirante e Doméstica	Bamor	Beyoncé	Malhação	Conversar com os amigos	Minha Mãe é uma peça	Não	Porta de casa	Não	Não	Veterinária	Ajudar a Mãe
15 anos - Negra	Cosme de Farias	Família	Evangélico	Rodoviário e Doméstica	Bamor	Revelação	Jogo Aberto	Futebol	Não	Não	Praia	Não	IFBA	Contabilidade	Ser jogador de futebol
16 anos- Negra	Cosme de Farias	Pai e mãe	Católica	Garçom	Bamor	Não	Não	Futebol	Não	Não	Interior	Não	Indeciso	Indeciso	Ganhar na Mega-sena
15 anos- Negra	Não	Pai e Mãe	Nenhuma	Não	Bamor	Igor Kannário	Pânico	Futebol	Olgart	Não	Shopping	Não	Frederico	Não	Ser jogador de futebol
14 anos- Indígena	Periferia	Mãe e avós	Católica	Enfermagem	Não	Ariana Grande	Monk	Videogame	Capitães de Areia	Buda	Shopping	Não	Luis Viana	Gastronomia	Ser Chef de cozinha
14 anos- Negra	Baixa do Tubo	Mãe	Católica	Auxiliar de enfermagem	TUI	Axl Rose	Jornal Nacional	Videogame	Não	Maria, a maior educadora do mundo	Shopping	Não	Indeciso	Não	Constituir uma família
15 anos- Negra	Jaguari	Avó, Tia e Mãe	Católica	Vigia e cozinheira	Bamor	Sojah	Pânico	Futebol	Nenhuma	Nenhum	Dique do Tororó	Não	Não	Informática	Jogador de futebol
16 anos- Indígena	Cosme de Farias	Mãe e irmão	Evangélico	Não	Não	Raquel Santos	Eliana	Conversar com os	Feijão e caviar.	Nos Passos de Jesus	Shopping	Não	Central	Advocacia	Ajudar a Mãe

								amigos	..						
16 anos-Branca	Não	Tia	Nenhuma	Não	TUI	Alexandre Pires	Novelas	Não	Não	Romance	Ar livre	Não	Simões Filho	Não	Crescer na vida
15 anos-Branca	Fim de Linha	Mãe	Católica	Diarista	TUI	Não	Casos de Família	Sair com os amigos	Nenhuma	Não	Praia	Cuidadora de criança	Indeciso	Indeciso	Não
16 anos-Indígena	Vale do Matatu	Avó	Adventista	Cozinheira aposentada	TUI	Adoradores	Balanço geral	Desbravadores	África	Mente, caráter e Personalidade	Acampamento	Professor de reforço escolar	IFBA	Pedagogia e Medicina	Ter uma escola e clínica e ver Jesus voltar
16 anos-Negra	Não	Mãe e irmã	Católica	Doméstica	Não	Ana Botafogo	Zorra Total	Cinema	Todas em que tenha balé	16 Luas	Praia	Não	COM	Advocacia	Ser uma grande bailarina
16 anos-Branca	Luis Anselmo	Mãe e tios	Evangélico	Não	TUI	Natiruts	Operação policial	Internet	Não	Não	Aracaju	Não	Não	Engenharia	Ficar rico
15 anos-Indígena	São Crispim	Mãe	Católica	Não	Bamor	Racionais Mcs	Pânico	Futebol	Não	Não	São Paulo	Não	Frederico	Matemática	Ser jogador de futebol
15 anos-Negra	Cosme de Farias	Mãe, avó e irmãs	Deus	Faxineira	Não	CF Ray	Pânico	Futebol	Não	Não	Shopping	Não	João Pedro	Indeciso	Ajudar a família

16 anos-Indígena	Luis Anselmo	Avó, Tias e primos	Testemunha de Jeová	Passadeira	Bamor	Igor Kannário	Pânico	Sair com os amigos	Não	Não	Ilha	Não	Indeciso	Veterinária	Ajudar a família
16 anos-Negra	Centro Social	Mãe, Padrasto e irmão	Deus	Comerciário	Não	Ivanilson Santos	Malhação	Fazer teatro e música	Olgart	O Pequeno Príncipe	Shopping	Não	Anchieta	Música	Ser um grande compositor
15 anos-Negra	Centro Social	Minha família, tirando meu pai.	Nenhuma	Enfermagem	Não	Limkin Park	À prova de tudo	Perturbar os amigos	Olgart	Letra Mortal	Parque	Não	Teixeira de Freitas	Medicina	Ter um legado
16 anos-Negra	Bonocô	Mãe	Evangélico	Garçom	TUI	Igor Kannário	Globo Esporte	Futebol	Jahir e Vicentino	Bíblia	Praia	Não	Indeciso	Indeciso	Ajudar a família
15 anos-Negra	B dos Coqueiros	Avós e primos	Católica	Vendedora e soldado	Bamor	Samba romântico	Desenho	Passear com amigos	Cleopatra	Zumbi dos Palmares	Praia	Não	Indeciso	Oficial da PM	Ser uma grande PFEM
17 anos-Negra	Jaguari	Mãe	Católica	Vendedora e diarista	Bamor	Igor Kannário	Legendários	Futebol	Turma da Mônica	Bíblia	Praia	Não	Central	Medicina	Ter um bom emprego

16 anos- Indígena	Cosme de Farias	Mãe e Padrasto	Deus	Comerciário e Zeladora	Não	Racionais Mcs	Pânico	Futebol	Olgart	Não	Shopping	Não	Brigadeir o	Dentista	Ser jogador de futebol
----------------------	-----------------------	-------------------	------	---------------------------	-----	------------------	--------	---------	--------	-----	----------	-----	----------------	----------	---------------------------